



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

GLEICE KESSYA GOMES DE ARAÚJO

**LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA:
CAMINHOS PARA FORMAR BONS LEITORES**

BRASÍLIA - DF

2018

GLEICE KESSYA GOMES DE ARAÚJO

**LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA:
CAMINHOS PARA FORMAR BONS LEITORES**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

BRASÍLIA - DF

2018

Araújo, Gleice Kessya Gomes.

Leitura de literatura em sala de aula: caminhos para formar bons leitores/Gleice Kessya Gomes de Araújo– Brasília, 2018.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2018.

Orientadora: Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

1. Leitura 2. Mediação pedagógica 3. Compreensão leitora 4. Alfabetização

GLEICE KESSYA GOMES DE ARAÚJO

**LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA:
CAMINHOS PARA FORMAR BONS LEITORES**

Monografia de autoria de Gleice Kessya Gomes de Araújo, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada em:

Brasília-DF, _____ de _____ de 2018.

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Profa. Dra. Miliane Nogueira Magalhães-Benício – Examinadora
Faculdade Metropolitana, Recanto das Emas

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Prof. Dr. Kleber Aparecido Silva – Suplente
IL, Universidade de Brasília

BRASÍLIA
2018

Dedico esse trabalho à minha família (pais e irmãos), ao meu noivo e às minhas amigas e amigos da universidade, que acompanharam toda a minha trajetória na Universidade de Brasília, sempre dando apoio e forças durante o curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me proporcionado estudar em uma universidade pública, na qual eu pensava que não seria capaz de ingressar sendo estudante de escola pública.

Meus agradecimentos também vão para os meus pais que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida acadêmica, se esforçando ao máximo para me sustentar na universidade e me dando forças para não desistir do curso que tanto sonhei em cursar. Gratidão aos meus irmãos Domingos Júnior, Gleice e Anny por me ajudarem na minha vida acadêmica sendo minhas revisoras de trabalhos, me acalmando quando chorava pelos cantos de casa e sempre sendo solícitos em me apoiar. Amo vocês.

Agradeço as minhas amigas Mariana Cortez e Mariana Sidrim por me ajudar a ingressar realmente na universidade, estudamos juntas por três semestres até cada uma seguir sua vida. Mari Sidrim acabou deixando o curso de pedagogia e deu prosseguimento ao sonho de veterinária, deixou muitas saudades; e Cortez me ajudou bastante no meu último semestre me dando forças com a monografia. Logo após as Marianas seguirem a vida acadêmica, acabei me aproximando de Pamella Natiely, Nathália Lima e Samuel, meus amigos que prosseguiram o curso comigo, dividindo alegrias, tristezas e sorrisos. Cada momento que vivemos ficará guardado em minha memória, vocês foram amigos que levarei para minha vida inteira proporcionando instantes marcantes. Samuel, obrigada por ser meu motorista quando eu pegava matéria à noite, você me esperava para me deixar em segurança em casa, sempre se preocupando comigo. Não poderia de agradecer também aos meus amigos/irmãos que desde o Ensino Fundamental sonhávamos com a universidade pública, meus agradecimentos à Larissa, Lorena, Rayane, Raissa e Marcus por sempre estarem ao meu lado dando força e ajuda quando pensava em desistir. Vocês são essenciais em minha vida!

Fico grata também aos professores da Universidade de Brasília que se esforçam todos os dias para formar professores competentes e capazes de enfrentar a realidade que a educação pública enfrenta atualmente.

Agradeço também à escola na qual eu pude fazer a pesquisa, sempre me ajudando e me dando todas as informações necessárias para a conclusão do

presente trabalho. Obrigada às professoras que se dispuseram a responder pacientemente os questionários para obter os dados para serem analisados. Meu muito obrigada também à coordenação, por me autorizarem a realizar a pesquisa. As meninas do RH também me ajudaram muito, obrigada.

Agradeço ao meu noivo, por ser o meu melhor amigo e companheiro, me acalmando nos momentos difíceis, compartilhando conquistas, me fazendo feliz e me auxiliando na difícil e cansativa vida acadêmica.

A professora Paula Cobucci, que sempre me incentivou e me apoiou, em cada segundo ela acreditou em mim e me entendeu em momentos difíceis. Você é uma professora incrível, agradeço a Deus por ser orientada justamente por você.

Agora chegou a hora de dar adeus a essa universidade que me acolheu, e seguir em frente aplicando os conhecimentos obtidos além das quatro paredes de sala de aula. Obrigada UnB por esses quatro anos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta contribuições de como realizar, em sala de aula, leitura de livros literários infantis e o papel do professor como mediador do processo de alfabetização e letramento das crianças. Nesta perspectiva, foi utilizado como referencial teórico para se referir ao ensino de leitura em sala de aula Rouxel (2013). Abramovich (1997), Chispim (2013), Dalvi (2013) e outros que citaram a importância da leitura prazerosa desde a infância, tendo o professor como um dos responsáveis por despertar esse encantamento nos alunos. Serão apresentadas dez teses propostas por Vitor Manuel de Aguiar e Silva, que pretendem orientar professores a desenvolverem técnicas de ensino mais eficazes em sala de aula. Será pesquisada também a maneira como uma escola particular do Distrito Federal proporciona o desenvolvimento da alfabetização e o letramento por meio da leitura de livros literários. Foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa. Foram aplicados questionários às professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Com base nas análises dos questionários, foi possível constatar que o ensino de leitura de literatura em sala de aula com uma mediação eficaz do docente, constitui leitores competentes, críticos e autônomos.

Palavras-chaves: Leitura. Literatura. Mediação do Professor.

ABSTRACT

The present work is made up of classrooms, reading of children's literary books and the role of the teacher as mediator of the process of literacy of children. In this perspective, it was used as a theoretical reference to refer to teaching reading in classroom Rouxel (2013). Abramovich (1997), Chrispim (2013), Dalvi (2013) and others who have cited the importance of reading pleasure from childhood, with the teacher as responsible for awakening this enchantment in students. They will be approached by the theses of Vitor Manuel de Aguiar e Silva, who intend to guide teaching techniques later in the classroom. It will also be investigated how a private school in the Federal District provides literacy by reading literary books. Qualitative approach research was carried out. Questionnaires were used to teachers of the first year of elementary school. Based on the analysis of the questionnaires, it was possible that the teaching of reading continued in the classroom with an effective mediation of teaching, on the competence of readers, critical and autonomous.

Key Words: Reading. Literature. Teacher's Mediation.

SUMÁRIO

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

O passado que se faz presente	13
-------------------------------------	----

II PARTE - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO 1. O QUE É LITERATURA INFANTIL?	18
--	----

1.1 O surgimento da literatura infantil	19
1.2 Breve histórico da literatura infantil no Brasil.....	23

CAPÍTULO 2. O ENSINO DA LITERATURA.....	25
---	----

2.1 A leitura ensinada	27
2.2 Leitura de literatura e o professor como mediador	28
2.3 Prática docente para formação de bons leitores	28
2.3.1 Tese I: A preeminência da literatura na educação	29
2.3.2 Tese II: A centralidade do texto literário no ensino de língua	29
2.3.3 Tese III: A qualidade literária como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos.....	29
2.3.4 Tese IV: A nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos	30
2.3.5 Tese V: A recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografias” descontextualizadas.....	31
2.3.6 Tese VI: A redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma literatura e em literatura para a vida	31
2.3.7 Tese VII: Literatura legítima e a liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico	32
2.3.8 Tese VIII: A defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja.....	33
2.3.9 Tese IX: A potencialização do papel da literatura na intenção de identidades e evidenciação de sua potência ética e política	33
2.3.10 Tese X: A parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na literatura de textos literários.....	33

CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	36
---	----

3.1 O PPP da escola pesquisada.....	39
3.2 O espaço físico da escola pesquisada	40
3.3 Análise dos dados	44

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	47
CAPÍTULO 5. ANÁLISE DA PESQUISA	49
5.1 Sequência didática do Projeto Pequenos Grandes Escritores	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
 III PARTE - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
O caminho da docência	67
REFERÊNCIAS	68
 ANEXOS	
ANEXO A - Projeto Grandes Escritores - Capa	70
ANEXO B - Projeto Grandes Escritores – Apresentação	70
ANEXO C - Projeto Grandes Escritores – Sumário	71
ANEXO D - Projeto Grandes Escritores – 1º ano Ensino Fundamental	71
ANEXO E- Questionário Aplicado às Professoras	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de classificações dos livros	42
Figura 2 - Quadro de classificações dos livros	43
Figura 3 - Estratégia docente para revisar a história	59
Figura 4 - Quadro com observações contidas na história.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Questão 1	50
Gráfico 2 - Kit de leitura, Projeto Pequenos Grandes Escritores e Contação de História	51
Gráfico 3 - Questão 2.....	52
Gráfico 4 - Questão 3.....	53
Gráfico 5 - Questão 4.....	54
Gráfico 6 - Questão 5.....	55

LISTA DE SIGLAS

DF	Distrito Federal
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PPP	Projeto Político Pedagógico
UnB	Universidade de Brasília

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

O PASSADO QUE SE FAZ PRESENTE

Eu me chamo Gleice Kessya Gomes de Araújo, tenho 21 anos e neste memorial relato sobre a minha trajetória escolar.

Em 1996, meus pais faziam parte da estatística dos desempregados daquela época. Com uma filha pequena de apenas dois anos, eles faziam o famoso “bico” para continuar com o sustento da família. Em março daquele mesmo ano, meu pai, Domingos Ribeiro de Araújo Neto, e minha mãe, Mariluce de Sousa Gomes Ribeiro, descobriram que a família aumentaria, não apenas com uma bebê, mas duas. No dia 21 de novembro de 1996, nasci juntamente com a minha irmã, Gleice Anny, neste dia, quase a perdi, mas graças a Deus ela sobreviveu.

No decorrer dos anos, eu e a Anny começamos a estudar juntas. Para mim era maravilhoso sempre a ter por perto, porque sempre andávamos juntas e quando eu tinha dificuldade em algo, era ela que resolvia. Foi nessa fase da minha infância que eu comecei a ser “dependente” dela para me socializar. Na parte pedagógica, usava meu poder de irmã mais velha e exigia que ela fizesse minhas atividades enquanto eu me dispersava pela sala. Então, não só me tornei dependente da Anny para me socializar como também para realizar as minhas tarefas. A professora começou a perceber essa situação e relatou à minha mãe. Como solução, ambas decidiram nos separar de sala e foi aí que tive que me virar sozinha.

Chegando à sala nova, eu tive que me socializar sem ajuda da minha irmã, mas o mais difícil foi realizar as tarefas sem a ajuda dela. Com isso eu errava muitas questões que a professora passava, parte normal da alfabetização de uma criança, mas naquela época eu entendia isso como fracasso e cada vez ficava mais triste. Meu processo de alfabetização não foi dos melhores. Com as dificuldades na leitura e escrita comecei a criar barreiras desde a infância, não conseguia entender o porquê de tanta dificuldade de me prender às histórias que lia. Realmente, não tinha a mesma concentração que minhas irmãs na hora da leitura.

Com o passar dos anos na mesma escola, percebi que não utilizávamos o livro de literatura infantil em sala de aula, com isso comecei a seguir os passos da minha irmã mais velha, dei início à leitura de gibis da Turma da Mônica, onde me encantei profundamente por eles, e como um incentivo meus pais compravam um todos os finais de semana.

Ao chegar na 5ª série, levei um choque ao me deparar com um livro “O Conde de Monte Cristo”, o qual deveríamos ler e fazer diversos trabalhos a respeito. Deveria ficar feliz por trabalhar em sala de aula com algo novo, o livro de literatura, mas, naquele momento, se instalou um pânico e terror, pois o livro não era do meu agrado, as ilustrações confusas e leitura densa. O mesmo continha 46 páginas com textos enormes, com isso parti de uma leitura prazerosa para uma leitura obrigatória, simplesmente para realização de tarefas que não faziam sentido para mim.

No meio dessa dificuldade, eu sabia que havia um outro jeito de ensinar às crianças a ler com mais facilidade e de uma forma prazerosa, e foi aos 8 anos que decidi ser professora, para ajudar crianças que enfrentam esse mesmo problema.

Durante a minha caminhada como estudante no Ensino Fundamental (EF), eu lia livros apenas para realização de tarefas de português. Chegando no Ensino Médio (EM), aí vi quão pesada e densa era a leitura. Agora a leitura não era para satisfazer quem lia, mas sim para passar em um vestibular. Na minha escola, os professores de língua portuguesa incentivavam a leitura dos livros para sairmos bem no vestibular, mas mesmo assim a maioria dos alunos não conseguia ler todos os livros, pois a leitura era densa e de pouco interesse.

Durante o meu EM, graças a Deus, meus pais conseguiram me colocar em um cursinho preparatório para ser bem sucedida nas notas do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Por mais que fosse cansativo, eu sempre dei valor por estar ali, pois muitos jovens amigos meus não tinham a mesma oportunidade. Nas aulas de literatura eu ficava vidrada e tentava sugar ao máximo todas as informações que a professora passava, amava muito todas aquelas aulas divertidas.

O meu último ano do EM foi um terror, pois não sabia se conseguiria passar no PAS, sempre ficava preocupada e tentava me preparar ao máximo para conseguir aprender tudo até o dia da prova. Meus pais sempre me apoiavam e diziam que iria dar certo, e deu. Em 2015, ingressei na UnB, no curso de Pedagogia. Nunca fiquei tão feliz, pois não acreditava no potencial que tinha. Agradei muito a Deus e à minha família que sempre me apoiava.

Assim, quando cheguei à universidade, comecei a estranhar porque não tinha todas aquelas regras que eram cobradas pelos professores ou coordenadores. Cada um regia sua própria vida acadêmica como quisesse. Dentre essa e outras mudanças, fui me habituando ao espaço e fui me direcionando por caminhos que eu acredito que eram certos. Nessa minha caminhada encontrei amigos, e o amigo que levarei para a minha vida toda que fez com que a vida acadêmica ficasse mais leve e divertida.

No quarto semestre, Deus me abençoou e eu consegui estagiar em uma das melhores escolas de Brasília, onde aprendi e coloquei em prática o que vinha aprendendo na faculdade. Foram dois anos de muita experiência e de aprendizado, pois fiquei com as melhores professoras, que não mediam esforços para me ajudar e me ensinar. Elas se chamam Tânia e Vanessa, sempre guardarei o que ali me foi passado.

Agora, perto de me formar, eu vejo que o meu grande sonho de criança se realizou, pois, desde pequena buscava formas divertidas e eficazes de como ensinar a ler, e foi aqui na Pedagogia que encontrei várias formas.

PARTE II

MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A etapa de alfabetização e letramento é de suma importância para a criança, pois é um momento de descobrimento e criações. No decorrer do processo, o aluno vai se apropriando da leitura e escrita, entretanto, não com o sentido de praticar essas atividades, mas sim sobre a proteção da compreensão de alfabetizar e letrar, na qual se espera que o aluno se aproprie de habilidades da leitura e escrita.

Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar forneça experiências prazerosas de leitura e escrita, além de codificação e decodificação das palavras. A leitura prazerosa é algo que deve estar presente na sala de aula. Uma leitura em que a criança lê por puro prazer, que não deve ser imposta para simplesmente realização de provas e trabalhos, mas sim para criar sujeitos críticos e autônomos. A leitura deve ser trabalhada em sala de aula aos poucos, com textos que estão presentes no dia a dia das crianças, sensibilizando nos alunos a importância de levar a leitura para a vida.

O professor, como um mediador do processo, deve aperfeiçoar suas estratégias e planejamento das aulas para dar possibilidade aos alunos de ter contato com culturas de letramento, fazendo o uso de vários textos, tais como: imagens, textos escritos e orais, gráficos, dentre outros. Perante ao papel do professor e do ambiente escolar, sendo elementos essenciais no desenvolvimento da compreensão leitora na alfabetização e letramento, procura-se por meio deste trabalho, responder quais são as práticas de competência leitora desenvolvidas pelos educadores na escola investigada e como acontece a mediação pedagógica no processo de formação de um leitor.

Este trabalho tem o objetivo de investigar práticas de alfabetização e letramento das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental desta escola, por meio de livros infantis, realizadas em um colégio particular no Distrito Federal. Para entendermos melhor como essa prática se desenvolve, buscaremos uma definição sobre o que é literatura infantil, para assim nos apropriar do conceito ao longo da pesquisa.

Esta pesquisa mostra o histórico da literatura infantil, como se deu o seu surgimento no mundo e como chegou no Brasil. Como muitos professores desconhecem a história da literatura infantil, achamos importante trazer um breve relato de alguns autores sobre o assunto. Com o propósito de ajudar alunos e professores de pedagogia a desenvolverem formas mais eficazes de alfabetização e letramento por meio dos livros infantis, o segundo capítulo da pesquisa investiga como pode se dar o ensino de leitura dentro das salas de aula, com base em dez teses feitas pelo professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2010), para ajudar os docentes a realizar momentos de leitura prazerosa com os alunos. O terceiro capítulo trata acerca da contextualização da escola, como é a estrutura da instituição, ambientes que favorecem a leitura literária na escola, e a história da instituição.

O último capítulo deste trabalho discute os resultados das análises da pesquisa realizada com seis professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. A fim de investigar como as professoras de uma escola particular do Distrito Federal proporciona o desenvolvimento da alfabetização e o letramento dos alunos por meio da leitura de livros literários, é realizada uma pesquisa qualitativa, com o intuito conhecer trabalhos de leitura de literatura desenvolvidos na instituição. Dessa forma, a pesquisadora realizou uma pesquisa de campo onde foi feita análise de um questionário, aplicado a seis professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O trabalho em questão tem como objetivo geral investigar como uma escola particular do Distrito Federal proporciona o desenvolvimento da alfabetização e o letramento por meio da leitura de livros literários. Tendo em vista atingir o objetivo geral, foram postulados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os projetos literários de uma escola particular;
- Investigar de que forma os projetos específicos desenvolvidos na escola favorecem no desenvolvimento da leitura e escrita;
- Analisar o projeto Pequenos Grandes Escritores realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Investigar como é o papel do professor como um mediador no processo de alfabetização e letramento.

Para tal, a escola escolhida para realizar a pesquisa foi uma instituição particular localizada na Asa Sul, em Brasília, onde a autora deste trabalho estagiou dois anos como estagiária.

CAPÍTULO 1

O QUE É LITERATURA INFANTIL?

O que é literatura infantil? Essa é uma difícil pergunta a se responder, segundo Hunt (2010, p. 95). Ele cita Paul Heins para tentar responder à essa questão: “talvez devamos distinguir a longo prazo duas maneiras de abordar os livros para criança: (1) a crítica dos livros que dizem respeito a várias pessoas que utilizam e trabalham com eles, e (2) a crítica literária da literatura infantil”. Para Hunt (2010), existem livros “vivos” e “mortos”, literaturas que não mais interessam ao público atual (destinada às crianças), a não ser para os historiadores. Apesar de muitos livros mergulharem em um mundo infantil, outros livros são levados para um outro rumo, ao mundo adulto.

Costumamos definir a literatura infantil segundo os nossos interesses, que, resumindo, é o início das definições, dividindo o mundo de acordo com os princípios dos adultos. A literatura infantil pode ser definida como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatório para membros do grupo hoje definido como crianças (HUNT, 2010). Contudo, essa definição não é prática, já que abrange todos os textos literários lidos por uma criança.

Para Hunt (2010), os adultos só consideram como literatura infantil os livros contemporâneos, pois há um abismo que separa os livros antigos dos atuais. O conceito de infância, com o passar do tempo, vem se modificando bruscamente e os livros que não se aplicam mais ao novo conceito tendem a cair no esquecimento, não tendo mais procura, se tornando domínio do bibliográfico. Essa questão tem sido vigorosamente contestada. Myles McDowell (1973, n.p.) argumenta que:

Os livros para criança geralmente são mais curtos; tendem a privilegiar um tratamento mais ativo que passivo, com diálogos e incidentes em lugar de descrição e introspecção; protagonistas crianças são regras; as convenções são muito utilizadas; a história se desenvolve dentro de um nítido esquema moral que grande parte da ficção adulta ignora; os livros para criança tendem a ser mais otimistas que depressivos; a linguagem é voltada para a criança; os enredos são de uma classe distinta, a probabilidade geralmente é descartada; e pode-se ficar falando sem parar em magia, fantasia, simplicidade e aventura.

Qualquer tentativa de conceituar os livros por suas características pode não ser correto, pois, na verdade, expõe os pontos menos transgressores do texto e consequentemente os menos interessantes. Hunt entende que definir literatura infantil é uma demarcação de território, mas apenas na medida em que ela precisa de uma certa delimitação para ser manejável. O autor afirma que, “no entanto, a desrespeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito”. (HUNT, 2010, p.100).

Por meio de uma leitura cuidadosa, é possível ver a quem o livro é destinado, se é para as crianças (quer favorecendo o desenvolvimento) ou tendo a criança como um alvo direto.

1.1 O surgimento da literatura infantil

As primeiras obras dedicadas ao público infantil surgiram no mercado livreiro a partir da metade do século XVIII, pois, antes desse fato, somente no Classicismo Francês algumas obras foram englobadas como literatura adequada para as crianças. Esses livros são: *As Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694; *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717; e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que foi publicado por Charles Perrault, em 1697. Este autor se mostrou muito inseguro ao publicar um livro infantil em seu nome, pois já era uma figura importante nos meios intelectuais franceses, com isso, concedeu a autoria do livro ao seu filho adolescente, Pierre Darmancourt, e destinou a obra ao Delfim da França.

Essa atitude de Perrault deixa claro que o “caráter ambivalente do gênero” (LAJOLO, 1991, p. 14) era instável no início. A renúncia de Perrault em não assinar a primeira edição do próprio livro revela a instabilidade do novo gênero desde o seu surgimento.

Para um integrante da Academia Francesa, escrever um livro popular demonstrava realizar uma concessão a qual o próprio autor não se permitia ter. Mas, como aconteceu depois a tantos outros escritores que se dedicaram à literatura infantil, decorreram prêmios: prestígios comerciais, lugar na história literária e renome. Entretanto, os escritores franceses não mantiveram a exclusividade na propagação da literatura infantil. O crescimento desse gênero deu-se

concomitantemente na Inglaterra, país onde ficou mais clara a parceria com os acontecimentos econômicos e sociais, que influenciaram nas características dos livros.

Durante o século XVIII, a Inglaterra deu início ao seu processo de industrialização nas grandes cidades do país, enchendo os olhos dos moradores do interior com as tecnologias inovadoras e invenções novas. Por meio dessa Revolução, o país sofreu mudanças na economia, na política e nas ideologias.

A emigração dos povos rurais fez ampliar as cidades, incentivou o comércio e reafirmou a ideia de ter meios de transportes mais modernos circulando nas cidades. Com os trabalhadores rurais indo atrás de melhorias nas grandes metrópoles, a cidade ficou cheia de mão de obra sem ocupação, gerando desemprego. Isso aumentou os índices de criminalidade e de pessoas aglomeradas em alojamentos na periferia urbana, alastrando, assim, a miséria.

Devido à Revolução Industrial, a urbanização deu-se de modo desigual, espelhando as diferenças sociais: de um lado o proletariado, advindo do campo e querendo melhorias; e, no centro, a burguesia que financiou a exploração das riquezas das colônias americanas. A burguesia se fortaleceu como uma classe social alicerçada em patrimônio, não mais em hectares, mas sim em dinheiro. Os burgueses exigiam poder político, que conseguiram pouco a pouco, buscando formas de evitar conflitos sangrentos, como aconteceu na França em 1789. No entanto, essa classe se mostra tranquila aparentemente, ou revela a sua violência menos evidentemente. Para que isso ocorra, os burgueses procuram estimular instituições que trabalham os interesses que lhes cabem.

A burguesia tinha interesse em acabar com a unidade feudal existente naquela época, sendo assim os burgueses decidiram começar pelas famílias, incentivando-as a ter uma vida mais doméstica e menos participativa na sociedade. Esse novo modo de vida é descrito por eles como moderno e ideal, sendo assim, tomado como modelo a ser seguido (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Sendo assim, foi dado um novo modelo de vida (mais doméstico e menos participativo publicamente) a ser seguido pelas famílias, em que as tarefas eram divididas entre os membros. Os homens eram responsáveis pelo sustento da família e as mulheres eram cuidadoras do lar. Para o plano tornar-se mais efetivo, foi preciso promover um dos beneficiados mais importantes desse esquema, a criança.

A partir desse novo modelo, a criança passa a exercer outro papel na sociedade, incentivando assim, a produção de artigos industrializados (brinquedos), culturais (livros) e científicos (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria). Contudo, o papel que as crianças desenvolvem é apenas simbólico, pois antes de assumirem uma imagem diante da sociedade, elas necessitam de atenção e interesse do adulto.

A segunda instituição requisitada para ajudar na concretização política e ideológica da burguesia foi a escola. Antes do século XVIII, a escola era facultativa e dispensável, além disso não era exigida a presença de todas as crianças. Mas, a partir desse fato, a escolarização foi tornando-se, pouco a pouco, uma atividade obrigatória para as crianças, assim como a frequência em sala de aula.

A obrigatoriedade das crianças burguesas nas escolas se fundamentava em um discurso que, para os burgueses, se tornava fantástico, pois postuladas as fragilidades das crianças, tornava-se necessário prepará-las para enfrentar o mundo. A família e a escola se classificam como um espaço de mediação entre a criança e mundo, isso demonstra a conexão dessas duas instituições, gerando, assim, a neutralização de qualquer confronto entre elas, como divergências de ideias, por exemplo.

A escola acabou por exercer outros papéis ao reforçar o seu valor e tomar lugar imprescindível na vida social, ao tornar-se obrigatória, a partir do século XVIII, para todas as crianças de classes sociais mais baixas, e não apenas para a burguesia. Com isso, começa a diminuir o número de crianças dentro das fábricas, cedendo lugares aos adultos desempregados das cidades.

A literatura traz marcas profundas desse período, por mais que as primeiras obras tenham vindo da sociedade do Classicismo Francês, mas a sua expansão aconteceu na Inglaterra, um país industrial, que contava com superpotência comercial e marítima. Em uma nação que se desenvolve industrialmente através de recursos tecnológicos, a literatura infantil se apresenta, desde o início, como uma mercadoria.

No século XVIII, houve uma melhoria na tipografia dos livros, o que favoreceu a expansão da produção de livros, facilitando, dessa maneira, o aumento de gêneros literários. Em contrapartida, a literatura infantil é elaborada com a língua escrita, para que isso ocorra, as crianças necessitam dominar as habilidades de leitura, por essa razão, elas teriam que ter passado pela escola para aprender a ler. (LAJOLO, 2006).

A relação entre a literatura e a escola se inicia desde esse ponto: a capacidade da criança adquirir obras impressas. Isso coloca a literatura, de um lado como mediadora entre a criança e o mercado literário que se estabelece pouco a pouco, e de outro lado como um seguimento da atuação da escola, pois, por meio dela, procura promover e incentivar como uma condição de possibilitar a própria propagação.

O gênero que é destinado às crianças está no centro dos movimentos que aparecem marcando a sociedade atual desde o início, possibilitando mostrar a modernidade do meio em que se expande. Possui características específicas à produção industrial, dando início pelo fato de que todo livro é miniatura da produção em larga escala. No entanto, também necessita da escolarização das crianças, isso as coloca em uma posição subordinada à educação. Com o passar do tempo, começou-se a pensar sobre o estudo da literatura infantil. Segundo Lajolo (2006, p. 18):

Esboça-se aos poucos a relevância da literatura infantil e de seu estudo. O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos — de cunho social e caráter mercadológico — que sujeitam de várias maneiras. E como, ainda assim, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores.

Os irmãos Grimm, em 1812, publicaram a coleção de conto de fadas. Com os sucessos dos livros essa coleção tornou-se sinônimo de literatura para as crianças. Desde então, se começou a falar com mais propriedade sobre quais livros agradavam mais aos pequenos leitores e se definiam quais eram as principais linhas de ação de que gostavam.

Todos os autores, a partir da metade do século XIX, constatarem que a literatura infantil se tornou uma parcela significativa da fabricação literária da sociedade capitalista. Dando assim, consistência e um perfil delineado assegurando-lhes a sua continuação e encantamento. Quando inicia a produção de livros no Brasil, a literatura da Europa se corrobora como um acervo consistente, que se multiplica por obter características comuns.

1.2 Breve histórico da literatura infantil no Brasil

A literatura infantil brasileira veio surgir apenas no século XX muitos anos depois da literatura europeia, que deu início no século XVIII, com o autor Charles Perrault, quando publicou o livro *Contos da Mamãe Gansa*, em 1697. Com o surgimento da Imprensa Régia, em 1808, deu-se início ao funcionamento editorial no país, iniciando, dessa maneira, a publicação de livros internacionais, traduzidos para o português, voltados para as crianças. Os livros traduzidos foram: *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, em 1818; a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira; e *Leitura para meninos*.

Segundo Lajolo e Zilberman (2006), as publicações eram raras, sendo assim, difícil caracterizá-las como uma produção literária infantil brasileira assídua para as crianças. A literatura brasileira infantil se iniciou bem tarde, perto da Proclamação da República, no momento em que o país era sacudido por várias transformações. Uma dessas grandes transformações foi a mudança de governo, que revolucionou o país, pois era a República se instaurando carregando consigo a ideia de um país em verdadeira modernização. Entre os séculos XIX e XX, o país passou por uma acelerada urbanização, o que proporcionou a oportunidade perfeita para o surgimento da literatura infantil.

Durante os anos de transformações, o Brasil republicano beneficiou-se do surgimento de grandes grupos que consumiam bens culturais, sendo assim, o saber começou a deter um papel de suma importância na sociedade que começa a se impor. Segundo Lajolo e Zilberman (2006), as campanhas pela instrução, pelo ensino e pela escola davam base e apoio para abastecer o país com literatura infantil nacional.

Perante o enaltecimento da instrução e da escola, e ao mesmo tempo uma produção literária mesclada, começaram a surgir inquietações generalizadas sobre a escassez de materiais apropriados para as crianças brasileiras. O autor Sílvio Romero relembra a precariedade de sua alfabetização nos anos 80:

Ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se a ler em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivães forenses. Histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades eram-nos administradas nestes poeirentos cartapácios. Eram como clavas a nos esmagar o senso estético, a embrutecer o raciocínio, a estragar o caráter. (ROMERO, 1955, p. 730-1)

Como citado acima, na infeliz lembrança de Romero, as crianças que eram alfabetizadas durante os anos 80 sofriam por falta de material de leitura e livros infantis, pois sendo assim, fica claro o papel que era atribuído à escola, que era de criar o hábito de leitura nos alunos com o intuito de formar cidadãos críticos.

Em contrapartida, José Veríssimo (1906, p. 6) manifesta-se de maneira exemplar à crença dos benefícios dos livros brasileiros:

Um material escolar não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime.

Entre tantas reclamações, denúncias, alertas e sugestões, o pedido de ter literaturas nacionais foi ouvido. A camada de intelectuais da sociedade como professores, jornalistas e pensadores começou a produzir literatura infantil que tinha o objetivo de chegar até as escolas brasileiras com o intuito de tornar o Brasil um país mais moderno.

Por meio desta pesquisa, descobri o histórico da literatura infantil e quis compartilhar neste trabalho, pois é significativo para os professores conhecerem um pouco da história da literatura infantil para ensinar o conteúdo com mais propriedade, a fim de executá-la em sala de aula de forma mais significativa para os alunos, tornando assim o aprendizado mais prazeroso.

Este primeiro capítulo foi construído com a finalidade de conhecer o que significa a literatura infantil, o seu surgimento e como a mesma chegou ao Brasil.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DA LITERATURA

Para saber como é o ensino de literatura e seus aspectos metodológicos, é necessário definir a formação do leitor. Rouxel (2013, p. 21) assim define:

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico- capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que nesse ensino vislumbra.

Para que a formação do leitor aconteça, é necessária a união de três componentes, que são: a atividade do aluno sujeito leitor; a literatura ensinada e a ação do professor como um modelo de leitor, das quais as escolhas didáticas e pedagógicas são as mais importantes desse processo.

Para formar alunos leitores, o professor deve abdicar da ideia de que só há um caminho imutável e convencional a ser seguido, pois o trabalho é mais complexo, árduo e estimulante. O professor deve convidar o aluno a se aventurar nas próprias interpretações do texto e assumir seus riscos, aumentando suas habilidades de saberes e técnicas. Para instituir o aluno leitor, Rouxel (2013) mostra três pontos principais, são eles: saberes sobre os textos lidos, sobre si e sobre a própria atividade lexical.

Os saberes sobre os textos, o conhecimento sobre gênero, a poética do texto, o funcionamento do discurso, dentre outros, são adquiridos com o tempo e por meio de muita leitura feita pelo aluno. Por meio dos estudos de textos lidos por inteiro, é possível descobrir, identificar e entender os fenômenos, que logo após se tornarão ferramentas de leitura, facilitando, então, o entendimento do leitor em formação. A leitura da obra proporciona a ocasião de reinvestimentos preparados para automatizar e redescobrir por si só os mistérios do texto.

Os alunos do EF possuem também conhecimentos sobre os textos (em sua maioria sobre os contos de fadas e fábulas), algumas leituras se tornam experiências e acabam sendo memorizadas. Na aproximação com os textos, os

estudantes acabam descobrindo alguns saberes implícitos nos mesmos, com isso, os métodos de associação e comparação criam essas elaborações referentes, especialmente, à escrita narrativa.

Os saberes sobre si são apontados como uma expressão de reflexão pessoal e de gostos assumidos por determinadas leituras. Nos anos iniciais, os alunos sempre expõem suas ideias e emoções e o professor, como um mediador, deve lembrar seus alunos a necessidade de voltar ao texto para buscar a ideia central. Já na etapa seguinte, os estudantes adolescentes sentem grande resistência em mostrar aquilo que acham intimidade, por receio do professor e dos colegas não conseguirem entender o que escreveram. O educador deve infundir-lhes confiança para que se arrisquem a pensar por si só.

Eco, em 1985, define saberes sobre o ato lexical como: “aqueles que regem a cooperação interpretativa”. Mas, para essa ideia ficar mais clara, Tauveron (2004, apud ROUXEL, 2013) coloca os saberes sobre o ato lexical como aqueles que asseguram o equilíbrio entre direitos do texto ou direitos do leitor. Perante essas afirmações, Rouxel (2013) afirma que é conveniente encorajar o aluno a ter uma leitura subjetiva, é conveniente também ensinar-lhes a evitar a subjetividade de uma maneira descontrolada. As dificuldades da liberdade e limites de interpretação que os pequenos leitores têm, devem ser trabalhadas em sala de aula. Jouve (2004) sugere que o aluno deve saber distinguir a subjetividade necessária, delineada pelo texto, e a acidental, que vem da reflexão crítica que até então está fora de alcance dos educandos. Os estudantes percebem que há várias maneiras de ler e que uma leitura socializada estabelece regras. Para que isso ocorra, os alunos utilizam de dois guarda-corpos: primeiro o recurso ao texto e o segundo a arbitragem dos pares. Desde o início da escolaridade, os professores dedicam-se em determinar “o hábito de submeter as hipóteses à autoridade do texto”. (ROUXEL, 2013, p. 23).

Por último, a ação do professor como um modelo de leitor para os alunos desperta nos mesmos o interesse e a paixão pela leitura. Ter um modelo de um sujeito leitor desde os anos iniciais é de suma importância, pois é ele que conduz o despertar por meio de histórias contadas em sala de aula, assim as crianças vão dando asas às suas imaginações e o professor vai guiando-as por caminhos mais agradáveis. Mas, antes de tudo isso, o professor deve ler para si mesmo para ser modelo de algo que acredita ser um caminho perfeito para a educação dos seus alunos. Olness (2005, apud WITTER, 2005, n.p.) afirma:

Os professores também precisam ser escritores, serem modelo para seus alunos. Lembra ainda que escrever requer tempo e que é preciso que seja previsto pelo mesmo de 25 a 40 minutos diários para escrita, desde a primeira série. Espera-se que 33% do tempo passado em sala de aula seja dedicado à aprendizagem da escrita e ela deve ser transversal a todo o currículo. O professor também precisa cuidar de desenvolver suas habilidades pessoais escritas (15 a 20 minutos de treino diariamente pelo menos).

Segundo Rouxel (2013), a ética profissional do professor não o permite expressar sem mediação a sua própria leitura, pois é necessário elaborar acomodações e precipitar as dificuldades dos alunos. Também é preciso abdicar-se de algumas leituras pessoais para não induzir os gostos e possíveis críticas dos alunos a determinados gêneros ou textos apresentados a eles. Os docentes do Ensino Fundamental I, em primeiro momento, tentam por meio de questões abertas, por intermédio da leitura dos alunos, detectar dificuldades ou incompreensão para levá-los a um debate interpretativo com as demais crianças, criando assim um conhecimento coletivo.

2.1 A leitura ensinada

Uma boa seleção de livros feita pelos professores se torna fundamental para a formação de sujeitos leitores. Os educadores têm que seguir o programa escolar, mas nada os impede de escolher bons livros dos quais são indicados em uma lista dada pela instituição. Rouxel (2013, p. 25) afirma que “segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe), convém observar o grau de dificuldade da obra proposta”.

A aprendizagem da leitura literária e o interesse do leitor em formação, levam a valorizar mais as leituras complexas, que em muitos casos, o entendimento dos alunos não é imediato. No Ensino Fundamental I, os livros complexos são escolhidos precisamente por causa das suas potencialidades formadoras. Tauveron (2004) afirma que para os alunos menores é recomendado textos resistentes, que ofereçam jogo e proporcionem o sentido dele.

A literatura infanto-juvenil é um campo vasto de livros de qualidade para o aprendizado da leitura. Existem várias obras como: álbuns, romances e peças de

teatro. Por meio dessas obras o educador pode criar um novo horizonte para os seus alunos.

2.2 Leitura de literatura e o professor como mediador

A leitura de literatura em sala de aula não é bem vista pelos alunos, pois, desde os anos iniciais da Educação Básica (EB), os professores a utilizam de maneira errada, tornado obrigatória somente para realização de provas. Os textos são simplesmente para o estudo da gramática normativa, por essa razão, as aulas de literatura se tornam maçantes e não despertam o interesse das crianças.

A leitura de literatura dentro de sala de aula tem que ser entendida pelo professor como um momento de prazer e de reflexão para os seus alunos, tem que haver um comprometimento de mudar a realidade dentro de sua sala de aula, pois muitos alunos veem a leitura como um momento entediante e leem sem prazer algum. O docente tem que desenvolver na criança o gosto pela leitura de literatura, seja dentro ou fora da escola, incentivá-los a cada vez mais ler, pois assim as crianças terão mais facilidade em se tornarem seres críticos e autônomos. Cademartori (1994, p. 19) afirma que:

Se, adquirindo o hábito da leitura, as crianças passam a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituição não podem oferecer.

2.3 Prática docente para formação de bons leitores

O professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2010), em 1998, criou o conjunto de dez teses sobre o ensino do texto literário na aula de português, que ajudam a enxergar a literatura na escola/sala de aula com um olhar diferente. Essas teses foram apropriadas, adaptadas e atualizadas por Dalvi, Rezende e Faleiros (2013, p. 76), por meio delas a autora afirma que: “ela (literatura) seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade do ensino de língua), mas de onde nunca deveria ter saído”. Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas essas dez teses.

2.3.1 Tese I: A preeminência da literatura na educação

Os textos literários desenvolveram, durante toda a história do ocidente, um papel fundamental na educação dos jovens, apesar de que alguns autores não concordem com os modos como eles se implementaram, e não há razão substantiva senão razões espúrias, tanto do ponto de vista educacional, quanto ideológico, político, cultural, social, e estético, para que isso (a presença da literatura na escola) mude consideravelmente, apesar de que agora em outros pontos de vista e outros argumentos.

2.3.2 Tese II: A centralidade do texto literário no ensino de língua

Segundo Dalvi, Rezende e Faleiros (2013, p. 78), a leitura dos textos literários não pode ser trabalhada de uma forma isolada em relação aos outros textos trabalhados na disciplina de português, “não deve ser considerado como uma área perpendicular ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português”, mas deve ser vista pelo professor como a essência da disciplina, como a demonstração da memória e da imaginação da língua portuguesa.

2.3.3 Tese III: A qualidade literária como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos

Os textos que devem ser exercitados dentro de sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa devem ser lidos e estudados juntamente com os alunos. Os textos devem ser selecionados considerando o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos estudantes, mas todos os textos que se adequam nesses aspectos devem ser textos de qualidade. De acordo com Dalvi, Rezende e Faleiros (2013, p.78), esses textos devem ser:

ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundo representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar.

Os textos lidos em sala de aula devem estimular o prazer pela leitura, dando espaço para a criatividade e significado para a criança. Abramovich (2009, p. 141) argumenta que:

Muitas vezes, dá nisso: adoção de autores medíocres, menores, desimportantes, muitas vezes contando histórias pra lá de desinteressantes, chatas, monótonas, antigas tantas vezes falando duma criança que não existe mais de problemas que não tocam ou sensibilizam... E como se pode estabelecer uma relação boa e gostosa com a literatura quando se trabalha em cima de textos assim (ou penas desse tipo)? Por que não pode adotar e propor a leitura de tantos livros no mês ou no bimestre - conforme a escolha de cada aluno-, em função de seus parâmetros, vontades, buscas, aflições, desse período?

Abramovich (2009) propõe uma reflexão sobre a qual muitas instituições não pararam para pensar: Por que os alunos não podem escolher os livros que irão ler? Será que o único livro que o professor escolheu atenderá a todos os interesses dos alunos? Muitas vezes o professor escolhe o livro e dedica o ano inteiro à mesma história, e se torna maçante para as crianças, pois não há nada que desperta a curiosidade nelas. Infelizmente, em muitas escolas, a avaliação que os professores fazem para escolher o livro didático que será utilizado durante o ano, não é pela qualidade dele, mas sim pelos livros disponíveis nas livrarias.

2.3.4 Tese IV: A nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos

O professor, como o mediador do processo, tem que ter a “cabeça aberta” para outros tipos de textos literários, não apenas o tradicional, mas outras formas de leitura de textos, como por exemplo: textos literários visuais, textos musicais, textos fílmicos, dentre outros. Tendo os textos literários como o centro do ensino da Língua Portuguesa, os educadores devem desenvolver um papel principal na educação de jovens, crianças e adultos. Com esses métodos, os professores se munem de múltiplos suportes, linguagens e circuitos para trabalhar em sala de aula com os estudantes.

2.3.5 Tese V: A recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografias” descontextualizadas

Todos os textos literários se constituem e se desenvolvem no contexto da comunidade social e de suas inúmeras culturas, “mas o reconhecimento da sua historicidade não impõe que o estudo do texto literário, sobretudo no ensino básico, seja dominado pela história literária” ou pela contextualização histórica da obra (DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p. 78). O ensino de literatura em sala de aula, se baseia em estudar o tempo em que o texto foi escrito, pois a historicidade se torna muito presente nas aulas de literatura, com isso, os textos que deveriam dar asas à imaginação dos estudantes acabam limitando e perdendo a essência do seu real motivo, tornando as aulas maçantes e sem sentido algum para os estudantes.

Muitas e muitas vezes, o texto selecionado se torna apenas um pretexto para se estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrar advérbios de modo, e mil outras relevâncias do tipo. Estilhaça-se uma história, não se analisa a forma de escrever de um autor (tarefa tão absorvente e que exige trabalho). Aliás, usar sempre um caderno para fazer exercícios, ao invés de mutilar um conto ou um poema.

Os textos usados em sala de aula são apenas para o estudo da gramática normativa, e é aí onde se inicia o problema de desinteresse por parte dos estudantes.

2.3.6 Tese VI: A redução dos programas e da massa informações em defesa de uma literatura e em literatura para a vida

A autora propõe que a diminuição da dimensão dos programas. A redução também da massa de informações histórico-literária, com isso, o foco é “ formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com conhecimento de causa e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola” (DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p.79). O objetivo, segundo a autora, é formar leitores para a vida, e que, através dos textos literário, os leitores, possam mudar seu jeito de agir e pensar, tornando-se críticos e também buscar por meio do texto, conhecimento, sabedoria e prazer. Abramovich (1997, p. 143) também afirma que:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente - o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Os professores têm que estabelecer uma rotina para as leituras em sala de aula, pois, só assim, os alunos vão criando um carinho especial pela prática que é trabalhada em sala de aula e também fora dela, tendo fortemente na cabeça das crianças que leitura é importante não apenas para fazer provas, mas importante também para ver a vida com outros olhos.

Os professores devem criar o hábito de levar textos literários para dentro de sala de aula, com isso, as crianças vão se acostumando aos poucos com a presença do mesmo. A leitura de literatura deve ser inserida aos poucos, não como uma obrigação, mas como um momento de liberdade e prazer. Segundo Cademartori, “a convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (1994, p.19). A convivência torna a leitura de literatura como um instrumento para desenvolver nas crianças o senso crítico e mudança de comportamento diante uma situação.

2.3.7 Tese VII: Literatura legítima e a liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico

Segundo Dalvi, Rezende e Faleiros (2013), ler um texto é um ato que abrange hipóteses e juízos, pois isso não existe um texto no qual nada pode ser mudado, mas isso não significa que toda e qualquer leitura seja aceitável e que não há critérios para distingui-las de leituras forçadas e autoritárias. O mestre tem que ter um bom discernimento para elaborar cautelosamente os extremos entre a leitura legítima e a liberdade de literatura, e a confusão e o “relaxo” interpretativo analítico. O professor executa isso por meio da sua experiência e seu arquivo de sujeito leitor e de sua educação sólida, sendo inicial ou continuada.

2.3.8 Tese VIII: A defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja

A leitura de literatura em sala de aula deve ser mediada pelo professor, mas sempre com cuidado e discrição, sendo assim, o aluno poderá exercitar a sua identidade própria, possuindo o seu jeito típico de interpretar o texto lido. Dalvi, Rezende e Faleiros (2013, p. 80) menciona que:

É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta – fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica.

Ademais, as emoções e os afetos são inseparáveis da visão de mundo, da vida e do conhecimento de si mesmo, que o texto literário proporciona ao aluno leitor.

2.3.9 Tese IX: A potencialização do papel da literatura na intenção de identidades e evidenciação de sua potência ética e política

Os textos literários, pelo jeito de como são utilizados, reestabelecem e potencializam as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-históricoculturais, os povos e as comunidades, ajudam na construção de identidades, sendo assim, possibilitando a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapagens, tropeços e truques da vida. Desse modo, a leitura se torna meio e fim do processo de humanização, de descobrimento de si mesmo e do próximo. Os textos literários também desenvolvem o papel de criar um espaço de diálogo criativo com outros povos e outras culturas de tão longe.

2.3.10 Tese X: A parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na literatura de textos literários

O estudo e a interpretação dos textos literários devem ser usados com simplicidade, clareza e com rigor “a terminologia das metalinguagens linguísticas e

literárias” (DALVI, REZENDE; FALEIROS, 2013, p. 81). O aumento dessas terminologias tem criado uma consequência devastadora na relação dos estudantes com os textos apresentados pelo professor. No Ensino Fundamental II e no EM, torna-se obrigatório fornecer aos alunos termos e conceitos primordiais da gramática, linguística, genologia, retórica, poética, história, crítica e teoria literárias, apresentando a partir dos textos e com os textos, sua utilidade e contribuição no processo de leitura.

Por meio dessas teses, Dalvi, Rezende e Faleiros (2013) não busca catequizar os professores, mas sim levar contribuições para que os docentes enxerguem a leitura de literatura em sala de aula como um aliado em suas aulas. A autora chama essas teses de norteadores, pois o objetivo dela em trazê-las é para que os professores pensem e repensem a aproximação da literatura e a educação. “Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar essa presença”. (DALVI, REZENDE; FALEIROS, 2013).

Essas dez teses sobre o ensino do texto literário na aula de português, apresentas neste trabalho, tiveram uma grande relevância nas análises da pesquisa, que serão expostas logo a seguir. Por meio delas, foi possível observar de que maneiras as professoras ensinam a leitura de literatura infantil em sala de aula. Como disse Rouxel (2013), é um norteador para ajudá-las a executar um trabalho mais eficiente e mais significativo para os alunos.

Após as análises das 10 teses, percebo que nem todas as teses escritas pelo professor Vítor Manuel são utilizadas em sala de aula, mas como lembrou Dalvi, Rezende e Faleiros (2013), afirmando que essas teses não foram criadas como um meio de catequisar os professores, mas como uma forma de auxílio para ajuda-los em sala de aula. Com isso, me dei a liberdade de citar neste trabalho as teses que senti falta nas teses do professor Vítor Manuel, são elas:

1. Professor como modelo leitor: o professor deve se promover dentro de sala de aula como um modelo de leitor, revelando a sua paixão e carinho pelos livros. O docente também tem que realizar leituras de histórias dentro de sala de aula para assim, o aluno ter uma referência do que é um leitor.

2. A instituição escolar como um abrigo para a literatura: Em muitas escolas brasileiras a leitura perdeu espaço não há nem bibliotecas mais disponíveis em algumas instituições. A leitura de literatura infantil deve voltar ao seu estado de origem, disponíveis em cada canto da escola, seja ela dentro ou fora de sala de aula.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

O projeto que motivou a realização desta pesquisa acontece em uma escola particular situada na Asa Sul, em Brasília, Distrito Federal (DF). Os alunos dessa instituição são crianças de classe média à alta, e a sua grande maioria mora perto da escola. Eu fui estagiária por dois anos na instituição e o que mais me motivou a realizar esta pesquisa foi o fato de muitos alunos do 1º ano lerem com fluência e evidenciarem interesse e gosto pelos livros.

Quando trabalhei por algum tempo na biblioteca da escola, pude observar que, em horários livres (como quando faziam alguma atividade física no horário contrário à aula e tinham que esperar os pais buscarem-nas), as crianças ficavam na biblioteca lendo livros. Em um desses episódios, deparei-me com uma aluna sentada sozinha na biblioteca lendo um livro com muito interesse. Conversa vai e conversa vem, descobri que a pequena garota era do 1º ano. Ela se ofereceu para ler uma pequena história do livro para mim e eu pude perceber que ela lia com muita competência.

A partir desse momento, surgiu o interesse a respeito de como é realizado o trabalho de desenvolvimento da leitura dos alunos do 1º ano. Algumas professoras relataram alguns projetos realizados com os alunos desde o início do ano, projetos esses que têm por objetivo construir um livro coletivamente pelos próprios alunos com mediação das professoras e estagiárias.

Então, eu decidi investigar como a escola proporciona o desenvolvimento da competência leitora e do letramento por meio dos livros literários, trabalhados pelas professoras juntamente com os alunos, dentro e fora de sala de aula.

Segundo Solé (2005, p. 157): “A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

Portanto, essa nova definição de competência leitora engloba o domínio de diversos textos, tais como: persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos. Esses textos são apresentados aos leitores em diversos e diferentes formatos e suportes, e são adquiridos pelos leitores com vários

objetivos: desfrutar a leitura, para obter informações, para o aprendizado sobre algo, resolução de problemas práticos, comunicação, dentre outros. Solé (2005) afirma que apesar do indivíduo sempre estar em contato com a leitura, o leitor lerá de uma maneira diferente em virtude da combinação dessas variáveis.

Solé (2005, p. 159) afirma ainda: “Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade”. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida. Segundo a autora, para formar leitores no século XXI é necessário no mínimo três dimensões, que são chamadas por ela, como: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender. Tais dimensões não seguem uma condição consecutiva, pois seja qual for o momento em que o professor planeja tais experiências educacionais para os alunos, o docente deve considerar todas as dimensões citadas. Solé (2005) reconhece que a competência leitora não é uma técnica que se aprende e logo é aplicada em sala de aula rapidamente em diversos textos. As tendências atuais julgam que as diferentes matérias não são áreas apenas conceitual, mas também retóricas e discursivas, pois cada uma tem sua maneira específica de transmitir e executar suas informações.

Quem domina a competência leitora é capacitado a compreender o que se leu, do contrário, simplesmente decodificou o código que ali está escrito, visto que compreender o texto é determinar uma relação semântica, é construir sentido pelo que se leu, pois

o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Como foi citado acima, a autora transfere ao leitor a função de construir o significado do texto lido. É o próprio leitor que, por meio de várias pistas deixadas no texto pelo autor atribui sentido ao que se lê. Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura de um mesmo texto nunca é única, pois dependerá de quem a faz, em vários momentos ao decorrer da vida.

Solé (1998, p.22) ainda confirma que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Por esse motivo, levando em consideração que a leitura é meio para se alcançar um determinado objetivo, podemos compreender melhor com base na definição de Martins (1997, p. 30), que a considera como

um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Segundo a concepção de Martins (1997), podemos afirmar que não é só o que está registrado no papel pode ser lido, mas, de um modo mais abrangente, todos os aspectos que ajudam na compreensão podem ser considerados como leitura, sejam eles: gestos, expressão, imagens ou símbolos.

A pesquisa ocorre em uma escola confessional católica, de Educação Infantil (EI), que abrange alunos desde o infantil 2 (crianças de dois anos) até o 1º ano do EF (crianças com seis anos). Os alunos que frequentam a escola são crianças com uma renda média à alta, além dos filhos dos professores que trabalham na instituição, que recebem bolsas integrais.

A rede de escolas segue até hoje a filosofia do fundador, Marcelino José Bento Champagnat, nascido no ano de 1789 e falecido em 1840. Durante a vida de Champagnat, a Europa estava passando por mudanças no cenário político, cultural e econômico, resultando em profunda crise na sociedade e na Igreja. Em meio a esse caos, surgiu um grupo de pessoas com o mesmo objetivo, com a finalidade principal de evangelizar por intermédio da educação.

O objetivo da proposta educativa motiva a formação de crianças e jovens em um modelo de escola que busca contemplar em seu currículo valores humanos e cristãos de cidadania, solidariedade, justiça, paz e espiritualidade.

Na proposta pedagógica da EI, duas funções são inseparáveis: educar e cuidar. A EI tem por objetivo o crescimento integral da criança de zero a cinco anos, conforme está na legislação vigente, no ponto de vista dos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocional, estético, ético, religioso e social, incrementando assim a ação da família e da sociedade, tendo como objetivo a cooperação e a autonomia.

3.1 O PPP da escola pesquisada

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o trabalho educacional se organiza por meio de rotinas construídas com o objetivo de estruturar o espaço da criança para:

desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente o próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e seu ponto de vista com os dos demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, visual, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação perante elas e valorizando a diversidade.

As atividades oferecidas na escola, (Projeto de Investigação, Sequências Didáticas, Encontro Literário e outros eventos), têm por objetivo a construção da própria identidade da criança, desenvolvimento da autonomia e cidadania e que mesmo pequeno desenvolva a leitura de mundo. Esse trabalho é realizado desde o infantil 2 até o 1º ano com a intenção de torná-lo contínuo e sem rupturas.

Os objetivos da EI e do 1º ano, de acordo com os documentos da escola, são:

Reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual;
Buscar interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a construção de conhecimentos e de valores;
Associar os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação e expressão à natureza e às pessoas, em articulação com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

3.2 O espaço físico da escola pesquisada

A escola atende a 736 alunos, sendo 350 no período da manhã e 386 crianças na parte da tarde, sendo estudantes do infantil 4 até ao 1º ano. A escola é dividida em dois blocos, o bloco A e B. As salas das crianças de dois e três anos se concentram no bloco A, com sete salas, sendo três salas de infantil 2, e quatro salas de infantil 3. Os objetos colocados neste bloco estão adaptados à altura dos pequenos, onde já conseguem ir ao banheiro e beber água sozinhos, pelo fácil acesso que tem, com o objetivo de dar início à autonomia das crianças. No bloco B ficam as salas das crianças de quatro a seis anos, sendo divididos em infantil 4, infantil 5 e 1º ano. Neste bloco há um piso superior onde fica situada as salas do 1º ano e, no térreo, o infantil 4 e 5.

Os alunos com alguma deficiência motora ou por algum motivo não podem subir pelas escadas, utilizam o elevador, disponível em caso de necessidade. Com banheiros coletivos separados por sexo na parte superior e na inferior com aproximadamente seis cabines e uma para cadeirante. Conta também com bebedouros espalhados pelo bloco.

A escola também conta com uma biblioteca, que por fora é um castelo. Lá as crianças têm contação de histórias de 15 em 15 dias com uma assistente de biblioteca e uma estagiária. Nesta biblioteca, as crianças podem pegar até dois livros emprestados mediante a presença do pai e/ou responsável, têm o prazo de devolvê-los em até sete dias. Essa data pode ser renovada por mais sete dias. Para incentivar ainda mais as crianças a locarem livros na instituição, foi criado pelo bibliotecário um modelo de classificação para as próprias crianças terem autonomia para escolher seus livros sem depender totalmente dos adultos. A classificação é feita por ícones colados nas capas dos livros, para as crianças poderem localizar com mais facilidade.

O quadro de referência da biblioteca da instituição foi elaborado e criado pelo antigo bibliotecário que era responsável pela gestão e organização do local. Segundo ele, era necessária uma organização em que as crianças pudessem ir à biblioteca sozinhos e escolher o seu tema preferido sem a ajuda de terceiros. O modo tradicional de organizar a biblioteca não faria tanto sentido para as crianças menores, pois ainda necessitavam de que algum adulto lessem os títulos para, só após, escolher os livros. Com esse novo jeito de organizar e estruturar a biblioteca

voltada exclusivamente para as crianças, os alunos têm a total autonomia na hora de escolher os livros por meio dos ícones colados na capa de cada um.

Para a classificação dos livros, uma assistente de biblioteca fica responsável por ler cada livro novo que chega na instituição para fazer a catalogação e a classificação. Após isso é colocado na estante correspondente com o ícone que está colado na capa do livro, como mostram as figuras 1, 2 e 3.

Figura 1: Quadro de classificações dos livros.

IMAGEM											
ASSUNTO	Mitologia	Música	Natureza	Poesia	Povos	Profissões	Religiões	Saúde	Sentimentos	Teatro	Universo
DESCRIÇÃO	Mitos.	Instrumentos musicais, estilos musicais diversos, etc.	Meio ambiente, plantas, reciclagem, lixo, etc.	Cantigas, cordel, textos rimados, etc.	Diferentes culturas.	Profissões diversas.	Histórias de diferentes religiões.	Corpo humano, higiene pessoal.	Amizade, afeição, amor, alegria, tristeza, emoção, medo, fúria, orgulho, satisfação, ciúme.	Peças teatrais.	Sol, lua, estrelas, planetas, cometas, etc.

Fonte: A autora.

Figura 2: Quadro de classificações dos livros.

IMAGEM											
ASSUNTO	Alimentação	Animais	Artes	Atitudes	Aventura	Brincadeiras	Clássicos	Contos de Fada	Curiosidades	Diversos	Esportes
DESCRIÇÃO	Frutas, legumes, vegetais, carnes, etc.	Animais domésticos, aquáticos, selvagens, do campo, dinossauros, insetos, etc.	Pintores, escultores, obras de arte, desenhos, etc.	Comportamento, situações de rotina da criança, agressividade, condutas diversas, valores diversos.	Histórias de aventuras.	Brincadeiras, trava-línguas e jogos em geral.	Histórias clássicas (Chapeuzinho Vermelho, Gato de Botas, etc.)	Contos de Fada.	Livros de perguntas e respostas sobre temas variados.	Livros de história sem temática definida.	Futebol, natação, atividades físicas diversas.

Fonte: A autora.

Como foi apresentado anteriormente, são 22 ícones com assuntos diferentes para a criança escolher o tema que lhe agrada. Esse quadro não só serve para as crianças, mas também se torna interessante para os pais e professores, pois quando precisam trabalhar algum tema específico com a criança já sabem em qual tema procurar o assunto desejado.

Antes da primeira contação de histórias do ano, as crianças vão juntamente com a professora para estudar um pouco sobre o funcionamento da biblioteca. A auxiliar de biblioteca e a estagiária (ambas formadas em pedagogia), auxiliam e ensinam sobre as classificações de livros, como ficam expostos e em quais prateleiras cada classificação, fazendo um tour pela biblioteca. Também explicam como funciona a Hora do Conto e fazem combinados para ter uma excelente história.

A biblioteca tem um andar, no térreo, onde os livros ficam expostos. O andar acima é destinado à Hora do Conto, com direito a cenários diferentes para cada história. Os livros que estão na instituição são apropriados para as idades dos estudantes da escola.

Os educadores utilizam também o Espaço de Múltiplas Aprendizagens, que é composto pela horta, pomar, minicidade, com espaços para compreenderem as noções do trânsito, e uma casa da árvore. Nesses locais, as crianças realizam atividades que exploram os espaços e as experiências, além de conhecer as possibilidades do corpo, entender as relações sociais, superar, desafios, desenvolver a criatividade e a consciência planetária, aprender conceitos, regras, normas, valores, e resolver conflitos. Esses momentos são acompanhados pela professora da turma.

3.3 Análises dos dados

O colégio tem muitas áreas de aprendizagem, não se limitando à sala de aula, mas há outros espaços dentro da instituição. Diariamente, antes do início das aulas, há a *acolhida*, em que os estudantes de todas as turmas são recebidos com músicas, a qual é conduzida por um funcionário da Pastoral da Música. Como se trata de uma escola confessional católica, todos os dias, antes do início das aulas, as crianças também fazem orações.

No pátio da escola, onde acontece a acolhida, também há momentos de contação de histórias, em que a contadora oficial da escola, juntamente com uma estagiária, apresenta histórias para todas as turmas da escola, incluindo um cenário, que favorece a compreensão das narrativas pelas crianças.

A escola conta com ambientes ao ar livre que também são utilizados para contar histórias e dar asas à imaginação das crianças. As docentes costumam levar os alunos para o pomar da instituição, no qual acontecem momentos da história, música juntamente com a pastoral e momentos de diversão com a leitura. Para proporcionar oportunidades de leitura prazerosas, a professora leva os estudantes ao pomar para ler livros que estão no planejamento escolar ou livros escolhidos pelas crianças.

Um dos projetos mais importantes do 1º ano acontece nesses vários ambientes além da sala de aula, ao qual se dá o nome de Pequenos Grandes Escritores. O projeto surgiu com o objetivo de apresentar aos pais como se dá o trabalho de produções de histórias promovidas pela professora dentro de sala de aula. Esse projeto acontece desde o início do ano, possibilitando grandes aprendizados por meio de histórias contadas pelas docentes em sala de aula, explorando, assim, vários títulos e gêneros textuais.

Os objetivos do projeto planejados pelas professoras, juntamente com a coordenação, são: incentivar à leitura e à escrita de diferentes gêneros textuais; conhecer e reconhecer obras de grandes autores da literatura infantil; avaliar leituras; estimular o senso crítico e escrever histórias que farão parte de um livro, em que cada turma produzirá o próprio livro.

Como é um processo gradativo, os alunos são conduzidos primeiro a construir histórias coletivamente, cada criança propõe sua contribuição e, assim, vão construindo um reconto de alguma história. Após os textos coletivos, as crianças vão escrevendo frases mais complexas e elaboradas realizadas individualmente, sendo assim, a cada dia mais os alunos vão ganhando autonomia e se sentindo mais confiantes no ato de escrever.

Cada aluno é motivado a produzir textos com suas devidas ilustrações. Posteriormente a professora e a estagiária, juntamente com as crianças, selecionam os textos e as ilustrações das crianças e, assim, começa o trabalho de digitalização de cada história. Depois disso, os textos são editorados e se tornam o produto final

do projeto, o livro. Para a conclusão do projeto, o livro de cada turma é lançado com direito a sessão de autógrafos em dia de festa com a família.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Em vista a investigar em que medida estão sendo desenvolvidas a alfabetização e o letramento por meio da literatura de livros infantis, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Para isso foram utilizados procedimentos de observação participante, caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa, afim de conhecer a fundo o grupo que seria estudado. Sendo assim, buscou-se descrever o contexto da escola e dos alunos que frequentam a instituição e caracterizar o contexto da escola e dos alunos participantes da pesquisa.

Quanto ao seu procedimento, foi realizado análise documental do PPP da instituição, com a finalidade de conhecer a história da instituição, os objetivos propostos e a estrutura escolar. Como a pesquisa foi voltada para o 1º ano do Ensino Fundamental foi analisado também o Plano de Ensino Anual- 2018 nele tem os objetivos a serem alcançados até o final do ano.

A pesquisa foi motivada também para conhecer um dos projetos mais importantes da instituição para o 1º ano, o projeto Pequenos Grandes Escritores, em que cada turma produz o seu próprio livro. Como não há um documento por escrito do projeto Pequenos Grandes Escritores (por ser um projeto antigo da instituição), o instrumento para obter as informações foi questionários, contendo seis perguntas sobre leitura de literatura e como o projeto é estudado dentro de sala de aula. As professoras seis foram selecionadas segundo a disponibilidade para responder ao questionário. Nesta pesquisa não farei menção aos nomes das professoras, apenas colocarei a primeira letra do nome de cada uma para garantir o anonimato, em virtude da ética que deve orientar o fazer científico. Segundo Carlos Gil (2008, p.133):

conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A conversa informal também foi um modo de obter informações das professoras, das profissionais que trabalham no RH e na secretaria sempre atualizando os dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de seis e sete anos e professoras do 1º ano do Ensino Fundamental I que foram observados durante um semestre durante a alfabetização e letramento por meio da leitura de livros infantis. As professoras dessa instituição têm mais de seis anos trabalhos nessa instituição, conhecendo bem a faixa etária dos alunos e os objetivos propostos nessa série.

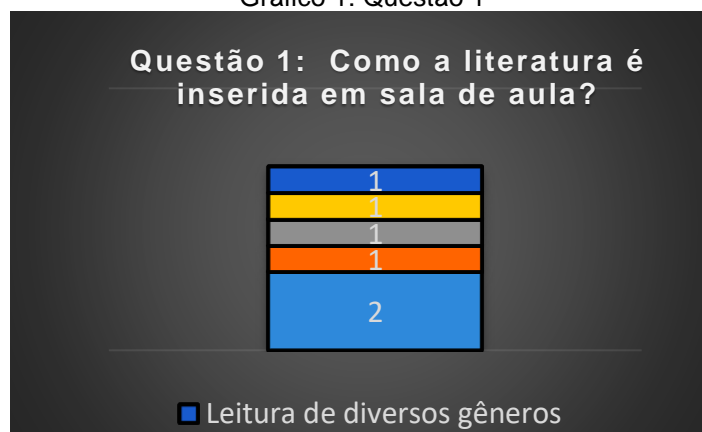
CAPÍTULO 5

ANÁLISE DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental e em uma escola localizada na Asa Sul, com o intuito de saber o modo como o colégio ajuda no desenvolvimento da competência leitora, como é feita a mediação do professor em relação à leitura, quais são os projetos propostos ao longo do ano e os seus objetivos.

A primeira questão do questionário busca identificar como a literatura é inserida em sala de aula. Todas as professoras disseram que por meio do Kit de Leitura, em que toda semana os alunos escolhem um livro da sala e o leva para casa, podendo ficar o final de semana com ele. Das seis professoras citadas, três relataram que a inserção de leitura de literatura é feita por meio de leitura de livros infantis em sala de aula, lidos diariamente pela professora, outras professoras mencionaram outras maneiras diferentes da inserção, tais como citado pela professora M. que relatou a contação de histórias realizada na biblioteca quinzenalmente, por uma contadora de história, e em sua sala tem um espaço reservado para a leitura, chamado Gibiteca. A professora H. incentiva a leitura dentro e fora de sala de aula, estimulando os alunos a locarem livros na biblioteca da escola. A docente D. relatou que a inserção acontece desde o primeiro dia de aula, por meio de palavras, depois frases e na sequência textos mais complexos. E, por último, a professora V. declarou que a leitura é introduzida de uma maneira dinâmica e didática, envolvendo o letramento, estimulando o acesso a diversos tipos de textos e gêneros.

Gráfico 1: Questão 1



Fonte: A autora.

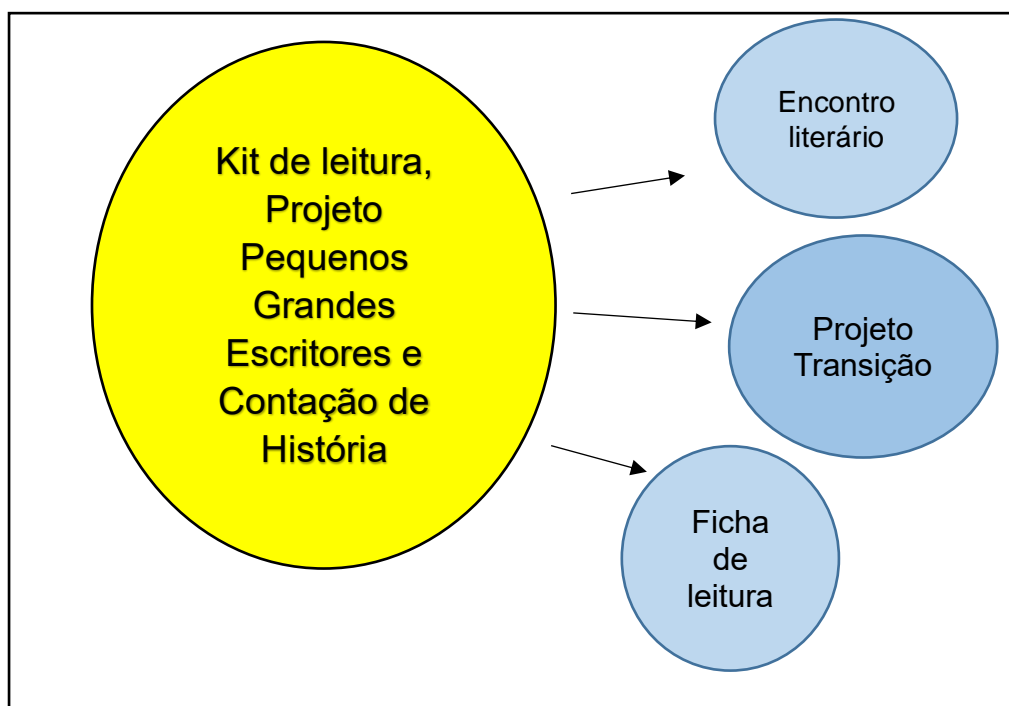
Segundo as professoras, os projetos de inserção da leitura mais importantes do 1º ano são: o Kit de leitura (que tem por objetivo desenvolver o hábito e o gosto pela leitura fora de sala de aula, pois os alunos levam um livro semanalmente para casa e na hora da devolução em sala, os alunos compartilham com os amigos o que foi mais interessante no livro); e o projeto Pequenos Grandes Escritores (que tem o propósito a produção de um livro, contendo histórias escritas e ilustradas pelos próprios alunos da turma). O objetivo deste último projeto é colocar as crianças em contato com vários gêneros textuais com a finalidade de descobrir quais gêneros lhe agradam e escrever a sua primeira história. A contação de histórias na biblioteca também foi citada pelas regentes que vão quinzenalmente à biblioteca, onde escutam diferentes histórias. A contação realizada na biblioteca da instituição, é feita por uma auxiliar de biblioteca e uma estagiária de pedagogia que produzem diferentes cenários de acordo com a história da semana.

Entre as professoras entrevistadas, duas citaram o Encontro literário, em que cada turma pode escolher um gênero que mais lhe representa, e a partir disso, fazem produções para serem expostas na escola, sendo assim, outras turmas podem conhecer outros gêneros textuais de maneira lúdica e prazerosa.

Já as professoras J. e H. mencionaram dois projetos que não foram citados pelas outras docentes, que é o Projeto Transição, em que os alunos juntamente com a professora vão à biblioteca escolher um livro para ser lido em sala de aula e a Hora do Conto que é realizado por intermédio de contos lidos em sala. Com isso, a professora dá início ao ensino de diferentes gêneros textuais. A professora D. citou ainda o projeto Ficha de Leitura, em que os alunos trazem para sala de aula textos

que pesquisaram em casa para descobrir juntamente com os amigos a qual gênero pertence o texto exposto.

Gráfico 2: Kit de leitura, Projeto Pequenos Grandes Escritores e Contação de História



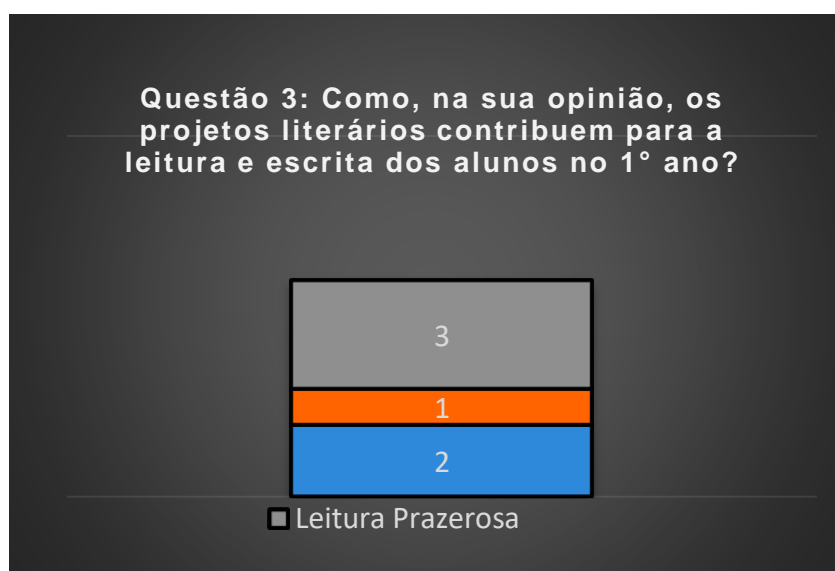
Fonte: A autora.

A terceira pergunta sobre como os projetos literários contribuem para a leitura e escrita dos alunos, segundo opinião de cada professora, elas expressaram ideias divergentes e específicas, focadas em diferentes alvos. As docente M. e V. responderam que os projetos literários desenvolvidos na escola ajudam os alunos a conhecer diferentes gêneros textuais, fazem com que as crianças ampliem o vocabulário e que tenham um avanço na escrita convencional que, por fim, auxiliam no entendimento do texto e contexto. A professora H. respondeu que os projetos são fundamentais para as crianças, pois muitos alunos só tem o professor como um modelo de leitor.

Os autores Freebody e Luke (1990), estabelecem níveis de alfabetização para conseguir uma alfabetização completa do aluno ou uma completa competência leitora. Em um desses níveis, eles afirmam que: “Uso dos textos, que exige o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros de textos e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais.”

Para as professoras J., K. e D., os projetos auxiliam para despertar o interesse pela leitura por meio do lúdico e vivências, tornando o aprendizado mais significativo, sendo assim, uma leitura prazerosa. Faz com que percebam a funcionalidade da escrita e da leitura contribuindo assim para o ganho no vocabulário e coerência na escrita. Como já havia mencionado anteriormente, Solé afirma que a competência leitora se desenvolve na criança a partir da reflexão pessoal por meio da compreensão e do emprego de texto escritos, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade.

Gráfico 3: Questão 3



Fonte: A autora.

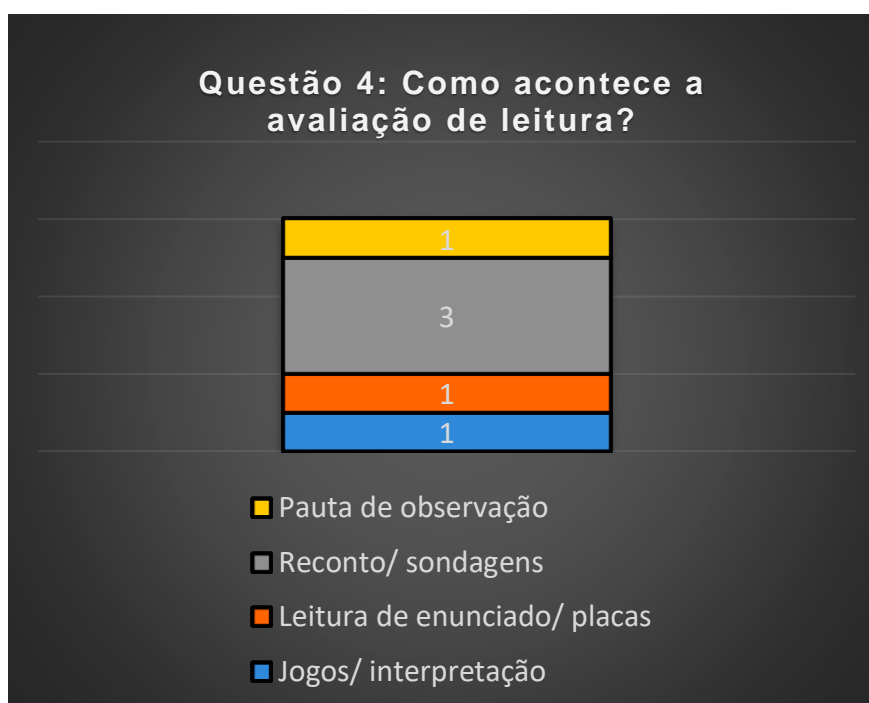
A quarta pergunta do questionário foi: Como avaliação de leitura acontece em sala de aula? Segundo as professoras a avaliação acontece de maneiras diferentes, pois cada professora observa quais são as dificuldades principais dos alunos e buscam formas diversas para solucioná-los. A pergunta três teve por objetivo descobrir como a avaliação de leitura é feita em sala de aula. A avaliação na sala da professora J. acontece na realização de jogos, interpretação dos textos lidos por eles em sala de aula e compreensão com retomadas orais. A regente H. realiza a avaliação por meio de leitura de enunciados, placas de leitura distribuídas por ela durante a correção das atividades de casa. As docentes M., V. e D. realizam a avaliação por meio de reconto de histórias, sondagens individuais e em grupos de leitura e as escritas espontâneas também revelam se há indícios de avanço na

leitura dos alunos. Já a avaliação na sala da professora K. é por meio de observação, ela faz uma pauta de observação de leitura e determina quais itens serão analisados, como: fluência, decodificação dos códigos escritos, interpretação da leitura e etc.

Como já citado anteriormente Freebody e Luke (1990), os autores afirmam ainda que para atingir uma alfabetização eficaz, é necessário que o aluno saiba:

- ✓ Leitura crítica, que leva a compreender que os textos nunca são neutros, mas representam pontos de vista particulares e excluem outros. Exige identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.
- ✓ Decodificação, que implica o conhecimento e o uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais.
- ✓ Compreensão do significado, que exige a ativação do conhecimento prévio e sua relação com as ideias transmitidas pelo texto; a identificação de ideias importantes e secundárias e a realização de inferências.

Gráfico 4: Questão 4



Fonte: A autora.

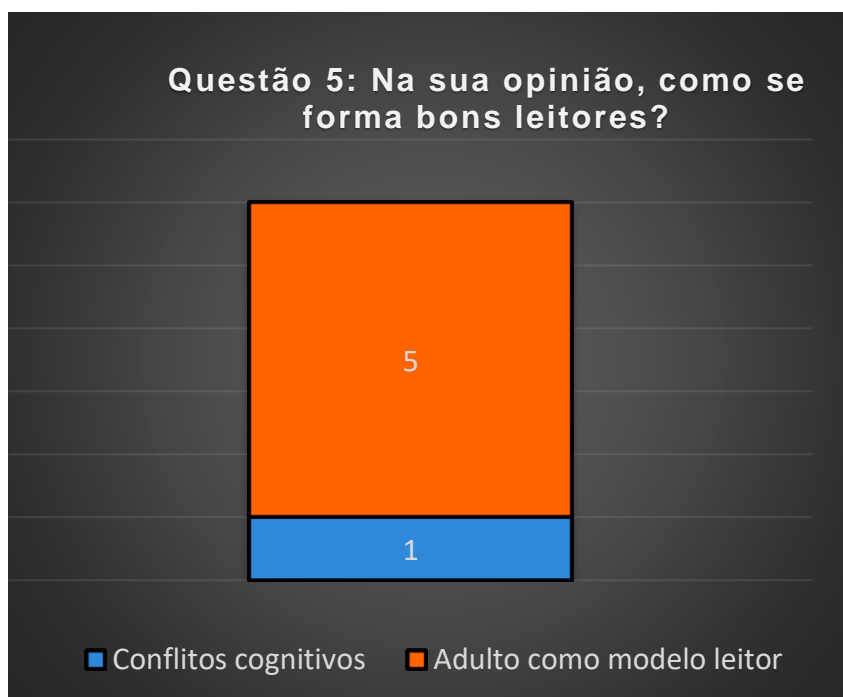
Na questão cinco, cinco das seis professoras pesquisadas responderam algo semelhante em como se forma um leitor. As docentes disseram que é necessário ter um adulto apaixonado pela leitura, um adulto que proporcione momentos marcantes

em que a leitura é feita por puro prazer. A criança deve ter um modelo de leitor a sua volta para que a incentive a ler por prazer e descobrir quais gêneros textuais mais lhe agrada, sendo assim, as vivências no mundo da leitura vão se tornando mais significativas.

Em contrapartida, a professora K. respondeu de uma maneira diferente, afirmando que o leitor em construção tem que passar por conflitos cognitivos na tentativa de ler um livro. Esse processo envolve a decodificação dos códigos escritos para que ele (aluno), consiga interpretar o que lê e consegue usar as informações que foram lidas de uma forma funcional. Assim como afirma Rouxel (2006, p.30):

Por fim, o confronto com textos resistentes (principalmente de nossa modernidade) permite desenvolver uma competência que é aceita a persistência de zonas de sombra no texto, aceitar a abertura da obra- que finalmente autoriza um investimento pessoal do leitor (fora do controle ou do consentimento do professor ou da turma). Renunciar à transparência do texto, admitir o desconforto da incerteza é ganhar em maturidade.

Gráfico 5: Questão 5

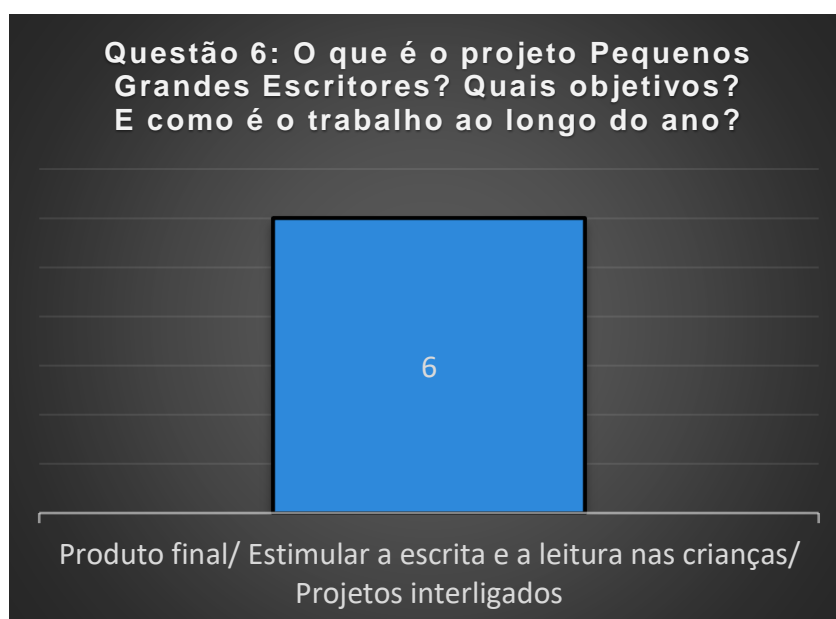


Fonte: A autora.

A sexta tinha o objetivo de conhecer o que é o projeto Pequenos Grandes Escritores, quais são os seus objetivos, e como é realizado o trabalho ao longo do ano. As professoras relataram que o projeto é realizado desde o início do ano por

meio de histórias contadas em sala de aula, explorando vários títulos e gêneros textuais, aflorando a imaginação dos alunos por meio de histórias criadas coletivamente. A cada etapa do processo, as crianças colocam em prática todo o conhecimento adquirido, sobre os diferentes gêneros, no papel. Os objetivos do projeto são: estimular a criança a acreditar no potencial escritor; desenvolver a escuta, práticas orais, leitura, levantamento de hipóteses durante a história contadas, escritas espontâneas coletivas e individuais; ampliação do sistema alfabético; localização e compreensão de informações; reconhecimento de sequências lógicas e função social de vários textos; narração de acontecimentos; recontagem de histórias e identificação de semelhanças entre textos. Todos esses objetivos são ensinados por meio de projetos, vivências e atividades realizadas fora e dentro de sala de aula. Ao final do ano, os alunos são desafiados mais uma vez a escrever uma história sobre o gênero que mais lhe agradou. Após organizar os textos juntamente com a professora, cada texto recebe uma ilustração do seu próprio autor que por fim os textos juntamente com as ilustrações são digitalizados, editorados e produzido. Para finalizar o projeto, acontece na escola uma festa para o lançamento do livro, os pais e responsáveis são convidados para uma tarde de autógrafos, em que cada aluno recebe um exemplar do livro e autografa.

Gráfico 6: Questão 6



Fonte: A autora.

Nesta última questão podemos fazer algumas ligações dos objetivos do projeto com algumas das dez teses do professor Vítor Manuel de Aguiar (2010) e o conceito do que é competência leitora feita por Solé (1998) presente nesta análise dos dados coletados.

A tese III afirma que os textos devem ser de acordo com o desenvolvimento adequado a faixa etária, linguístico, cultura e estético das crianças que irão ler as histórias propostas pela professora e Vítor ainda afirma que esses textos tem que ser de qualidade.

Tese IV também se aplica, pois as professoras não ensinam literatura em sala de aula do modo tradicional, as docentes sempre buscam diferentes formas, tais como: cartazes, filmes, músicas, por meios digitais e etc. Com esses recursos, os professores se munem de múltiplos suportes, linguagens e circuitos para inovar em sala de aula com os estudantes. E para finalizar a Tese VI também se articula a análise, afirmando que para obter um bom resultado na formação de leitores, é necessário uma diminuição da massa de informações histórico-literária, isso é fundamental para formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com conhecimento de causa e com discernimento.

Após analisar os questionários e ver como a leitura de literatura é inserida em sala, ensinada, e como é apropriada pelos alunos, percebo que é de suma importância a ação da escola e do professor no papel de incentivá-los a ler dentro e fora de sala de aula. Segundo Walty (2003, p. 54):

[...] muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente.

A escola exerce um papel fundamental no ensino de leitura de literatura e divulgação da importância da mesma, pois pode ser o único lugar em que a criança tenha contato com a leitura e com os professores que exercem um modelo de leitor. As professoras juntamente com a escola trabalham juntos na formação dos pequenos leitores.

As professoras são de suma importância nesse processo, pois elas como modelo de leitor em sala de aula, fizeram mediações necessárias a formação dos

leitores. As docentes se mostraram, pelas respostas, sempre atentas a ser “cabeça aberta” em relação a vários outros tipos de texto, avaliando de acordo com a necessidade da turma, inserido a leitura em sala de aula de uma maneira prazerosa e lúdica.

Assim como foi citado anteriormente pelas professoras H. e J., a escola promove o projeto Encontro Literário a fim de espalhar pela escola todos os gêneros textuais feitos pelo 1º ano, para que todos os alunos possam conhecer vários gêneros de maneira lúdica e prazerosa. Frantz (2011, p. 20) afirma que:

O professor deverá ter o cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, significativo, gratificante para a criança. Caso quiser prolongar o prazer dessa leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil (que é essencialmente lúdico, mágico, artístico).

As professoras pesquisadas relataram no questionário ou em conversas informais que há uma busca incessante para tornar o momento de leitura o mais prazeroso possível, dentro e fora de sala de aula, tendo como objetivo principal formar leitores para vida. As docentes dessa instituição dão todo apoio possível as crianças se tornarem leitoras, proporcionando momentos de leitura, indo até a biblioteca da instituição da escola juntamente com os alunos, lendo livros para as crianças em momentos livres e socializando as informações obtidas da história com os alunos.

Para incentivar os alunos a ler dentro e fora da escola, o professor deve tornar o momento da leitura em um momento prazeroso para os alunos, tornando assim o ensino mais significativo, utilizando de momentos lúdicos e levando a história para o contexto das crianças para torna-la mais próxima da realidade dos alunos. Olness (2005, p.188) afirma:

Leia para seus estudantes. Envolve-os em todas as formas de escrita, gênero e literatura. Partilhe com eles seus textos e livros favoritos. Demonstre o processo de escrita, indique e discuta com eles os traços da escrita. Seja criativo e encontre meios que ofereça tempo contínuo para a escrita em sala de aula. E, acima de tudo, divirta-se. Seu entusiasmo e amor pela leitura e literatura será contagioso.

Rebecca Olness é uma docente aposentada com mais de 30 anos de experiência na área de leitura. Em seu livro, *Using literature to encharge writing*

instruction, Olness dá dicas de métodos e técnicas para ajudar os professores a ensinar seus alunos a identificar traços nos textos, traços esses que se dividem em: ideias, organização, voz, escolha da palavra, fluência oracional (sentença) e convenções. Cada item é avaliado e executado pelo docente, com o objetivo de fazer com que os seus alunos possam realizar bons textos.

5.1 Sequência didática do Projeto Pequenos Grandes Escritores

Como o projeto Pequenos Grandes Escritores não tem nenhum documento escrito, como foi citado anteriormente, tive acesso à sequência didática do mês de setembro e outubro para conhecer quais são os elementos trabalhados na prática e como é feita a sequência da construção de conhecimento.

Nesses dois meses, o projeto teve como foco a produção textual, e para incentivá-los a escrever, as professoras começaram a ler Conto de Encantamento, com a finalidade das crianças lerem histórias e interpretar os textos. Os objetivos eram: localizar informações explícitas, dentre elas personagens e espaço; identificar a ideia central do texto e do contexto; e identificar sequências lógicas, personagens e ambientes nas narrativas. Essas informações devem ser absorvidas pelos alunos enquanto leem as histórias propostas pela professora.

Juntamente com os textos lidos, os alunos devem reproduzir os contos oralmente, comentar sobre o livro lido e quais as suas impressões sobre o texto. Esse processo acontece em grupos, em que, os alunos recontam a história lida para os amigos e fazem questões pertinentes aos contextos apresentados. A partir da convivência em roda com os amigos, as crianças começam a trocar informações, com isso pode-se perceber a ampliação do vocabulário ativo sendo construído coletivamente. Em uma roda com a turma toda, cada aluno reconta uma história, mas mantendo as características do texto original, os requisitos analisados pela professora são: fala com clareza, fluência, entonação, expressividade e linguagem corporal, considerando os interlocutores. Posteriormente à construção coletiva da história e o reconto dela, os alunos partem para a parte escrita, em que cada criança escreve a história, eles utilizam a escrita espontânea. Os objetivos dessa fase são: empregar corretamente a direcionalidade da escrita nas atividades propostas; distinguir a ordem alfabética em diferentes situações de uso; e identificar a diferença de significação das palavras, a partir da exploração de pares mínimos.

Como o projeto Pequenos Grandes Escritores é realizado desde o início do ano, outros projetos estão interligados com ele, como por exemplo o Encontro Literário, pois é nele que as crianças apresentam o gênero textual que mais representa a sua turma. Esse ano, o Encontro Literário teve como tema “Cine”, em que os alunos juntamente com a professora escolheram o gênero textual e estudaram sobre ele. Os gêneros divididos entre as turmas foram: cartaz, sinopse, descrição de personagem, regra de jogo, trilha sonora, dedicatória do Oscar, cenários, comentário/crítica, legenda, *trailer*, propaganda. Cada turma realizou trabalhos de acordo com o seu gênero e expôs no ginásio, que foi devidamente ornamentado com tapete vermelho, estatuetas e carrinho de pipoca. O Encontro Literário realizado na escola está de acordo com a Tese IV feita pelo professor Vítor Manuel de Aguiar (2010), ele afirma que o professor deve fazer uso de vários suportes e outras formas de leitura de textos, como por exemplo: textos fílmicos, textos musicais, textos literários visuais e etc.

Para dar mais entendimento e trazer o gênero textual para a realidade dos alunos, a professora faz uma roda de conversa com as crianças e faz os seguintes questionamentos: Os filmes contam uma história? Como um autor constrói uma história? Quais contos de encantamento vocês conhecem que viraram filmes? Com essa construção coletiva de como é feito o filme, os alunos discutem e constroem gráficos com os contos preferidos de cada um.

Ao final de um conto de encantamento lido pela professora, a docente mostra uma imagem para as crianças para relembrem a história e os fatos que aconteceram, como mostra a figura 4. A partir disso, as crianças, juntamente com a professora, preenchem o quadro com todas as informações obtidas da história, como expõe a figura 5.

Figura 3: Estratégia docente para revisar a história.



Fonte: A autora.

Figura 4: Quadro com observações contidas na história.

QUEM SÃO AS PERSONAGENS?	ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA?	QUANDO ACONTECEU A HISTÓRIA?	O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA?	O QUE ACONTECEU?

Fonte: A autora.

Após verem como uma história é criada, a professora separa os alunos em seis grupos e explica que essas sequências (apresentadas acima), fazem parte de uma história, explica também a necessidade de ter todos esses elementos no conto para fazer sentido. Para a continuidade da atividade, cada criança recebe uma ficha para escrever uma frase, sobre o que ela quiser. Nesse momento acontece a socialização das frases escritas por cada aluno do grupo. Por fim, a docente pede para juntarem as frases para a escolha de um tema para a história que, logo em seguida, é apresentada para toda a turma. Ao final da apresentação, a professora faz os seguintes questionamentos: Qual o título da história? Quem são os personagens da história? Onde essa história aconteceu? O que aconteceu na história? Como a história termina?

Nessa sequência didática, há algumas sugestões de como a professora pode realizar esse momento com as crianças. A docente pode utilizar de revistas para dar ideias às crianças que estão com dificuldade, podem levá-los ao camarim da instituição para se vestirem para terem ideia de um personagem, dentre outras estratégias. Com todas as ideias do texto bem claras, as crianças deverão criar desenhos sobre a história criada por eles, cada aluno faz o desenho de uma parte da história.

Essa sequência didática elaborada pelas professoras e analisada pelas coordenadoras tem por objetivo tornar as crianças autoras de suas próprias histórias, além de tornar a alfabetização e o letramento mais divertido, lúdico e prazeroso. Assim como diz Werlang e Ramos (2017):

[...] o lúdico, nesse caso, não significa apenas brincar livremente, mas é intencionalmente dirigido à aprendizagem, visando à concretização de objetivos. Nesse sentido, o livro literário, associado às situações planejadas, que contemplam “o brincar”, seja ele com letras, com sons e palavras do próprio texto, contribui para alfabetizar letrando.

O aprendizado se torna muito mais prazeroso quando o ensino é significativo para as crianças. A sequência didática proposta no mês de setembro e outubro trouxe muitas experiências para os alunos dessa escola, pois os conteúdos trabalhados fizeram sentido, afinal foi trabalhado cada passo de uma vez sempre trazendo para a realidade das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de investigar como uma escola particular de Brasília desenvolve práticas de alfabetização e letramento com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, por meio da leitura de livros de literatura infantil.

O primeiro capítulo é dividido em: “O que é literatura infantil?”; “O surgimento da literatura infantil”; e o “Breve histórico da literatura infantil no Brasil”. No primeiro capítulo pesquisamos o que de fato é literatura infantil e qual definição ela teria. Segundo Hunt (2010, p. 96), é uma difícil pergunta a ser respondida. Ele cita Paul Heins que afirma que para definir o que são livros para crianças é necessário pensar a longo prazo sobre como distinguir e abordar os livros. A primeira etapa para classificar o que é literatura infantil, é a crítica feita pelas pessoas que a utilizam e trabalham com ele e a segunda é a crítica literária da literatura infantil. Segundo o autor, existem livros “vivos” e “mortos” que não são de interesse do público principal, a não ser para os historiadores. Hunt afirma que costumamos a definir o que é literatura infantil com base nos nossos interesses, no fim das contas é o começo da definição: dividir o mundo segundo as necessidades do adulto, seja de quem escreve ou de quem lê para a criança. A literatura infantil pode ser definida como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatório para as crianças, entretanto essa definição é muito prática pois abarca todos os textos lidos por eles. Como o conceito de infância, ao passar do tempo, foi passando por modificações, os livros infantis que não se aplicam mais ao novo conceito são jogados no esquecimento, sendo de interesse apenas do bibliógrafo, sendo assim, os adultos julgam como livros infantis apenas os livros contemporâneos. Segundo o autor essa opinião é bravamente contestada.

Para concluir o que é literatura infantil, Hunt (2010) afirma que mediante uma leitura cuidadosa do livro, podemos ver a quem ele é destinado: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.

No tópico 1.1 (O surgimento da literatura infantil) foi feita uma análise sobre o surgimento da literatura infantil no mundo e os países precursores que deram início

ao que conhecemos hoje como literatura infantil. Segundo Lajolo (1991), as primeiras obras de literatura infantil começaram no século XVIII, pois antes desse fato apenas no Classicismo Francês que algumas das obras da época foram destinadas a esse público. Charles Perrault foi um escritor francês, e em 1697 escreveu um livro de histórias infantis destinado ao público da época, mas acabou não publicando o livro em seu nome pois já era uma figura de extrema importância nos meios intelectuais franceses, com isso deu a autoria de seu livro ao seu filho, mostrando assim a instabilidade do novo gênero que se propagava. Mas os escritores franceses não prosseguiram com a exclusividade da difusão da literatura infantil, o crescimento desse gênero ocorreu simultaneamente na Inglaterra. Com isso, nesse tópico foi relatado desde a Revolução Industrial na Inglaterra e quais eram os interesses dos burgueses em relação aos proletariados da época, como a criança passou a ser enxergada nessa época, a obrigatoriedade da escola para os burgueses e o papel que foi atribuído as instituições de ensino. Como o desenvolvimento da literatura infantil se deu na Inglaterra, a literatura traz fortes marcas desse período, pois o país contava com uma superpotência marítima e comercial, tornando-se assim um país industrial. Com isso, a literatura infantil desde o início se apresentava como uma mercadoria. Quando o Brasil dá início à produção de livros, a Europa se torna um acervo consistente para o país, com isso se desenvolveu por ter características semelhantes.

No tópico 1.2 (Breve histórico da literatura infantil no Brasil) foi averiguado como foi o desenvolvimento da literatura no Brasil e quais foram as dificuldades encontradas no caminho. A literatura infantil no Brasil deu-se apenas no século XX, muitos anos após o início desse gênero na Europa, com o surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que publicava livros com histórias internacionais traduzidos para as crianças brasileiras. Como era árdua a publicação esses livros, Lajolo e Ziberman (2006) afirmam que eram dificilmente caracterizadas como produções nacionais. Com isso, a literatura infantil só ganhou mais força após a Proclamação da República em um momento em que o país passava por grandes transformações. Uma dessas grandes mudanças foi a troca de governo que deu um boom na urbanização e economia do país, foi a hora perfeita para a literatura infantil se instalar.

No segundo capítulo identificamos de que maneira é dado o ensino de literatura em sala de aula. Com isso, buscamos mais informações sobre este tema

no livro *Leitura de literatura na escola* (2013). A autora Rouxel afirma que para a formação de um leitor é necessária a união de três componentes, tais esses como: a atividade do sujeito leitor; a literatura ensinada ao aluno; e a ação do professor como um modelo de sujeito leito. O professor deve convidar os seus alunos a se aventurar sobre os textos, aumentando assim a sua autonomia de pensamento e tornando-se crítico, com isso, o professor aumenta as habilidades de saberes e técnicas dos leitores em formação.

O tópico 2.1 dessa pesquisa, identificou segundo Rouxel (2013), como a literatura pode ser ensinada. Ela afirma que uma boa seleção dos livros para os alunos é de suma importância, pois é por meio dela que dá uma base mais sólida para as crianças. Além de seguir o programa da escolha de livros infantis que a escola exige, mas isso não impede os docentes de escolherem os melhores livros que estão dentro da proposta da escola.

Os tópicos 2.2 e 2.3 analisam como os professores podem ser mediadores do processo de alfabetização e letramento por meio dos livros. O professor tem que entender que a leitura não deve ser feita apenas para realização de provas, mas sim por prazer também. O professor Vitor Manuel de Aguiar e Silva (2010) elaborou dez teses para sobre o ensino do texto literário, com o intuito de ajudar professores a realizar tarefas de leituras de literatura em sala de aula.

No capítulo 3 foi feita a caracterização da escola, analisando os espaços livres que as professoras utilizam para realizar o momento de leitura, explorando todos os espaços da instituição. Explicasse também, neste capítulo, o que despertou o interesse da autora em pesquisar sobre como é realizada a alfabetização e letramento. Também foi comentada a história da escola, como foi fundada, quais são os princípios que a mesma tem e sua estrutura física. Para obter um conhecimento mais aprofundado sobre o que significa competência leitora, foi citada a definição que Isabel Solé (1998) deu em seu texto intitulado *Competência leitora e aprendizagem*.

No último capítulo foram feitas as análises do questionário respondido por seis professores de primeiro ano. As perguntas foram relacionadas ao desenvolvimento do ensino de leitura de literatura infantil dentro de sala de aula, quais são os principais projetos literários, qual a opinião da professora sobre como esses projetos contribuem para a leitura e a escrita, como acontece a avaliação, como se forma um leitor e como é desenvolvido o projeto *Pequenos Grandes*

Escritores e seus objetivos. Nas análises realizadas, descobrimos que os projetos de incentivo à leitura e à escrita acontecem desde o início do ano, todos os projetos da escola são interligados, criando assim a interdisciplinaridade. Pudemos constatar também que as docentes são de suma importância para esse aprendizado ser eficaz, pois elas levam para dentro de sala de aula ou para ambientes externos, a leitura em conjunto ou individual dos alunos, dando momentos de leitura prazerosa em momentos livres, disponibilizando Gibiteca em sala de aula, incentivando a alugar livros na biblioteca, entre outros. Em muitos casos, como citado no trabalho, as crianças não têm contato com a leitura em casa e não há nenhum modelo de leitor a sua volta que as incentive a ler por prazer. Com isso, a escola se torna o maior incentivador da leitura por prazer dando os professores como referência de modelo leitor. As professoras também se tornam importante por serem mediadoras desse processo, auxiliando as crianças no ensino de leitura de literatura na hora de interpretação dos textos e na produção de texto da criança.

Constatamos por meio da análise feita, os projetos de leitura de literatura dessa instituição contemplas as teses III, IV, VI, VIII sempre tendo o foco a criança como um sujeito leitor em formação e o professor como modelo e um dos principais incentivadores desse processo. O professor assume a responsabilidade oferecer bons livros e adequados a idade da turma, sempre mediando o aprendizado com cuidado e discrição, sendo assim, a criança poderá exercitar a sua própria identidade.

Um dos tópicos presentes no último capítulo é referente à uma análise feita sobre como é organizada uma sequência didática do projeto Pequenos Grandes Escritores. Foi feita a análise da sequência didática dos meses de outubro e setembro para podemos ver como é elaborada a construção do conhecimento dos alunos e as etapas trabalhadas passo a passo. Nesta sequência há dicas de como a professora pode realizar as atividades ou oficinas com os pequenos.

O trabalho de leitura de literatura na escola, voltado ainda mais para a alfabetização, requer do corpo docente planejamentos bem elaborados e com objetivos bem definidos, voltados para a competência leitora dos alunos e o prazer de ler e escrever. Com isso, o professor e a escola andam de mãos dadas em prol da formação do pequeno sujeito leitor nos anos iniciais, promovendo projetos interligados em que promovem eventos de leitura, espaços disponíveis para o

ensino de leitura de literatura e exposição de livros de livre acesso para ler para casa, dando assim o incentivo de ler em momentos livres.

As práticas desenvolvidas nessa escola são significativas porque ajudam a formar bons leitores competentes, e se for praticado em outras escolas é possível que outras crianças se apropriem dessas práticas. Este trabalho pode trazer uma boa contribuição a professores e estudantes de Pedagogia, pois nele é são apresentadas práticas de como alfabetizar e letrar crianças do primeiro ano do EF, por meio de livros de literatura infantil, revelando que não há um passo de mágica para acontecer o sucesso na leitura dos alunos, mas um trabalho comprometido de professores, juntamente com a instituição, mostrando que com projetos bem planejados e com objetivos definidos se pode trabalhar a alfabetização e letramento por meio dos livros infantis desde o início até o final do ano, além de trabalhar a leitura prazerosa nas crianças.

PARTE III PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O CAMINHO DA DOCÊNCIA

Assim quando ingressei na universidade eu não conseguia me ver dentro de sala de aula, pois pensava que não era capaz de dar aula para crianças por conta do medo da arte de ensinar, pois ao meu ver, é de uma responsabilidade tremenda. Com isso, sustentava a ideia de que trabalharia em algum órgão público.

No meu terceiro semestre, tive a oportunidade de fazer um estágio em uma escola particular no DF e percebi que realmente meu lugar é em sala de aula. Aprendi a não ter medo de ensinar aos meus alunos, pois ao meu lado sempre tive professoras bem capacitadas para me ensinar.

Hoje percebo que não conseguiria ficar dentro de uma sala de escritório simplesmente fazendo trabalhos no computador, preciso estar com as crianças dentro de sala de aula, pois é isso que me move. Sei que a educação brasileira está passando por dificuldades, mas por que não podemos tentar mudar nem que seja um pouco essa dura realidade?

Logo após a minha graduação, pretendo passar em um concurso público para exercer a profissão de professora do GDF, e logo em seguida fazer um mestrado na área de alfabetização e letramento. Acredito que exercendo a minha futura profissão terei base para o mestrado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 174 p. (Pensamento e ação no magistério).
- AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas**. 2ª Edição, 2014.
- CADEMARTORI, L. **Que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. 89 p. (Coleção primeiros passos).
- CAVALHEIRO, E. M. L. **Vida e obra**. v. 2. São Paulo, Ed. Nacional, 1955.
- CHRISPIM, L. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança**. 2013. Disponível em: <<http://envolverde.com.br/educacao/a-importancia-da-literatura-infantil-no-desenvolvimento-da-crianca/>>. Acesso em: 26 de agosto. 2014.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. **Leitura de literatura na escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 165 p.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. A literatura nas séries iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. Prospect: Australian Journal of TESOL, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990
- GUIMARÃES, K. S. **A Literatura na Educação Infantil e sua contribuição na formação de alunos leitores**. Brasília, 2014.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: CosacNaify, 2010. 326 p.
- JOUE, V, **La lecture comme retour sur soi**. De l' intérêt pédagogique des lecture subjective. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la literature. Rennes: PUR,2004.
-
- Por que estudar literatura?** Trad.: M. Bagno & M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo, SP: Ática, 1984. 190 p.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? – 3ª Ed – São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira. UFF, Niterói, 1996.

MCDOWELL, M. Fiction for Differences: Children's Literature in Education, n.10, 1973.

NASCIMENTO, B. R. **A literatura Infantil como recurso pedagógico no processo de Alfabetização- letramento.** Brasília, 2011.

O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. **Educ. Pesqui.** [online]. 2010, vol.36, n.2, p.491-504.

OLNESS, R. **Using literature to encharge writing instruction:** A guide for K5 teachers. Newark, 2005, XII, 204p.

ROMERO, Sílvia. Prefácio, In: JANSEN, Carlos, trad. Robinson Crusoe. Rio de Janeiro, Laemmert, 1885. Apud CAVALHEIRO, Edgar. Monteiro Lobato. Vida e obra. v. 2. São Paulo, Ed. Nacional, 1955. p. 730-1.

SILVA, V. B. da. **O texto literário na alfabetização: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores.** Osasco, 2010.

SOLÉ, I. et al. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. **Infancia y Aprendizaje**, v. 28,n. 3, p. 329-347, 2005.

TAUVERON, C. **Droits du texte et droits des jeunes lecteurs:** um equilibre instable. In: LANGLADE, G.; ROUXEL, A. Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la literature. Rennes: PUR, 2004.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1906.

WALTY, I. L. C. **Literatura e escola: anti-lições.** IN: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs) Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

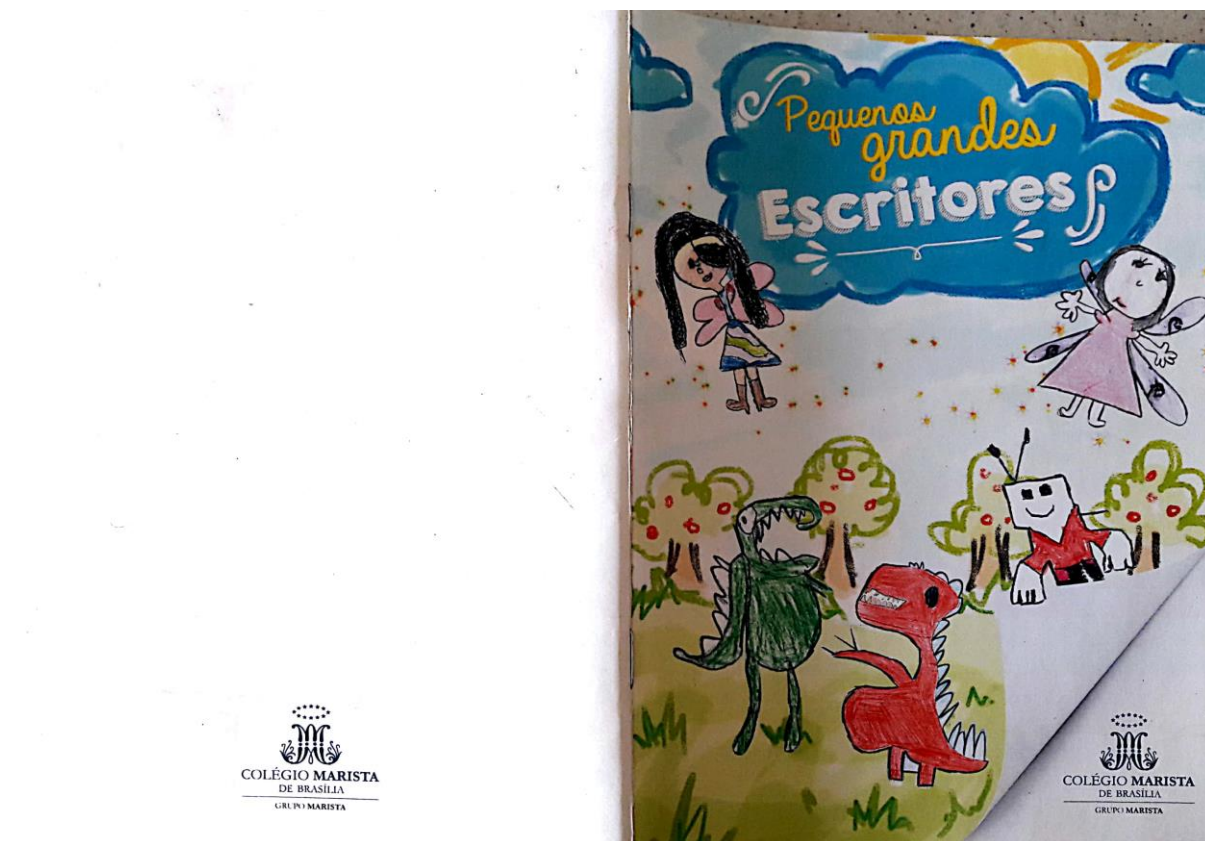
WERLANG, S. D.; RAMOS, F. B. Literatura infantil no 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 46-63, maio/ago. 2017.

WITTER, G. P. Literatura, leitura e aprendizagem da escrita. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 313-314, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 de dezembro. 2018.

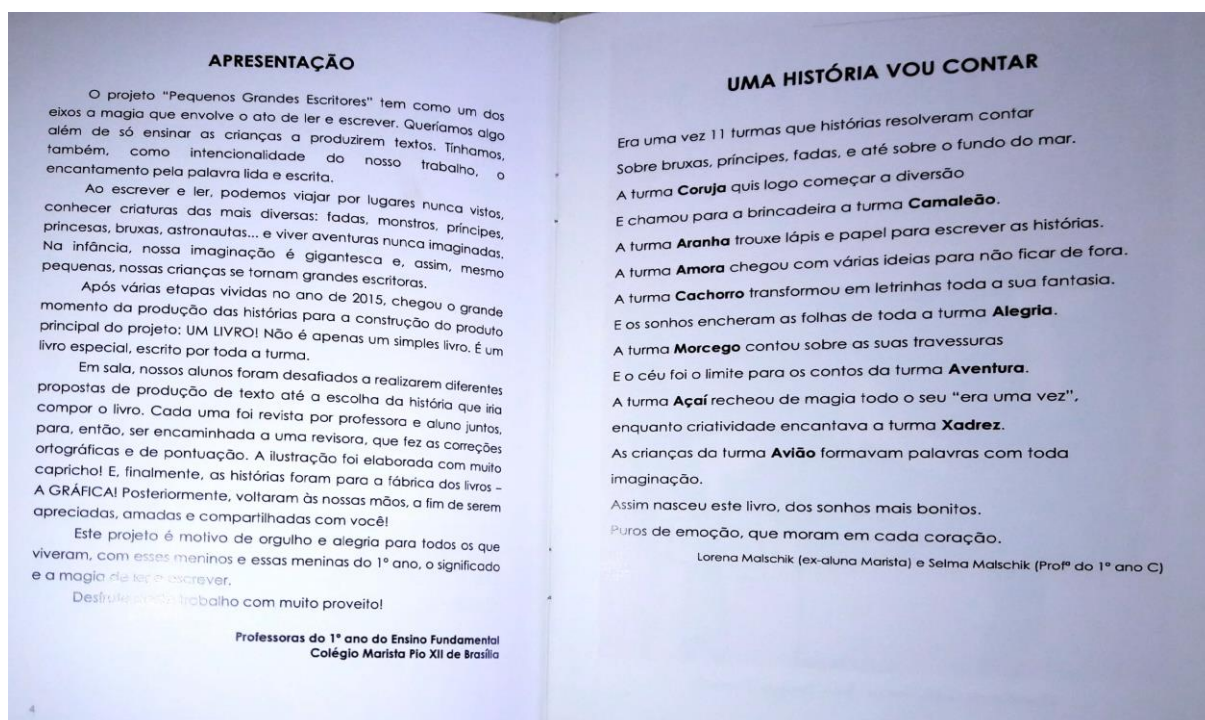
ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola.** Campinas, SP: 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Projeto Grandes Escritores - Capa



ANEXO B - Projeto Grandes Escritores - Apresentação




ANEXO C: Projeto Grandes Escritores - Sumário

<p>© Colégio Marista de Brasília.</p> <p>TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida sem a prévia autorização desta instituição.</p> <p>Diretor-Geral Orivaldo Pincinato</p> <p>Diretora-Educacional Cláudia Regina Pinchak Teixeira Pinto</p> <p>Coordenadora Psicopedagógica Patrícia Deoli e Silva Resende</p> <p>Assistente Psicopedagógica Mariani Dias Galdino da Silva</p> <p>Diagramador Rafael Lima de Araújo</p> <p>OBSERVAÇÃO: as inadequações ortográfico-gramaticais e outros problemas textuais eventualmente existentes não foram editados para manter a integridade da obra dos autores.</p>	<h3>SUMÁRIO</h3> <p>APRESENTAÇÃO 4</p> <p>UMA HISTÓRIA VOU CONTAR 5</p> <p>A CIGARRA ROQUEIRA 7</p> <p>O JARDIM DOS MONSTROS 9</p> <p>O ROBÔ 11</p> <p>UM CACHORRO SÓ PRA MIM 15</p> <p>O URSO DE FERRO 17</p> <p>O PEIXE QUE NÃO SABIA NADAR 19</p> <p>O DRAGÃO 21</p> <p>O SOL 23</p> <p>A FORMIGA E O MENINO 25</p> <p>A ARANHA TENEBROSA 27</p> <p>A MENINA LOUCA POR CACHORRO 29</p> <p>A CACHORRA DESAPARECIDA 31</p> <p>AS LÍDERES DE TORCIDA 35</p> <p>A CAVERNA DO URSO 37</p> <p>A BONECA BAILARINA 39</p> <p>AS BORBOLETAS 41</p> <p>O MACACO QUE CAIU DO GALHO 43</p> <p>O BONECO 45</p>
---	--

ANEXO D: Projeto Grandes Escritores – 1º ano Ensino Fundamental



ANEXO E: Questionário aplicado as professoras

Universidade de Brasília- UnB

Faculdade de Educação-FE

Disciplina: Projeto 5

Orientadora: Professora Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Orientanda: Gleice Kessya Gomes de Araújo

Questionário

1. Como a leitura de literatura é inserida dentro da sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental?

2. Quais são os principais projetos literários existentes no primeiro ano e quais são seus objetivos?

3. Como, na sua opinião, os projetos literários contribuem para a leitura e escrita dos alunos do primeiro ano?

4. Como acontece a avaliação de leitura?

5. Na sua opinião, como se forma um leitor?

6. O que é o projeto Pequenos Grandes Escritores? Quais objetivos? E como é trabalhado ao longo do ano?

Obrigada pela colaboração!